



**CARLA MARIA
PEREIRA DE SOUSA**

**Contos de Fadas como uma estratégia para a
aprendizagem da leitura**

UA-SD



278773



**CARLA MARIA
PEREIRA DE SOUSA**

**Contos de Fadas como uma estratégia para a
aprendizagem da leitura**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Dra. Fátima Albuquerque, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Cultura da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente:

Prof. Doutor António Mendes dos Santos Moderno
Professor catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais:

Prof. Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça
Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

Prof. Doutora Maria de Fátima Mamede Albuquerque
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este projecto só pôde ser concretizado devido ao empenho e trabalho realizado. Desde o delinear do corpo do projecto até à sua finalização singrou a inconformidade, tentando nunca estar satisfeita com o que tinha alcançado. Contudo é necessário reconhecer que várias individualidades foram e estiveram presentes na elaboração deste projecto, sem elas não seria possível, desde professores, colegas, amigos, até aos familiares, o apoio prestado por estes, tanto a nível científico como afectivo.

- Agradeço em particular à Professora doutora Fátima Albuquerque orientadora deste projecto, pela sua orientação, compreensão, tempo disponível e preocupação em que tivéssemos o trabalho pronto o quanto antes.

- Ao meu pai e irmã pela compreensão e apoio que sempre me prestaram.

- Às minhas colegas e amigas: Patrícia, Cláudia e Dulce pela empatia criada desde que nos conhecemos, pelas gargalhadas, pelo companheirismo, pela compreensão e pela partilha de conhecimentos e experiências ao longo destes anos.

- A todos os meus amigos e amigas porque sem eles nada disto seria possível.

- Por último, a todos os que me facultaram apoio e acreditaram que a realização deste projecto seria possível.

palavras-chave

Contos de fadas, aprendizagem, desenvolvimento, leitura, motivação, vivências.

resumo

Este trabalho de investigação intitula-se *Os contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura*, pois surgiu a necessidade em analisar as diversas fases desse mágico encontro entre a criança, o conto de fadas e a leitura.

O objectivo principal é verificar qual a importância dos contos de fadas no desenvolvimento da leitura, ao mesmo tempo que se tenta compreender o seu impacto para uma comunicação emotiva, a sua revelação como elemento constitutivo do património cultural, pois sendo os contos de fadas um veículo de sonhos vão, consequentemente, ajudar na compreensão de mensagens orais relacionadas com diversas situações do quotidiano.

O Universo estudado é extraído dos alunos da Escola do Primeiro Ciclo de Mira, a amostra escolhida foram os alunos do segundo ano desta escola. Para a análise de dados, optou-se pela utilização de técnicas qualitativas simples, tais como: percentagens, tabelas e gráficos, etc.

Com este trabalho, usando os contos de fadas como motivação para a leitura, segundo diferentes estratégias utilizadas, verificou-se que é possível despertar os alunos para o mundo fascinante da leitura.

Os dados revelaram que os contos de fadas são extremamente importantes na aprendizagem da leitura, pois conseguem motivar as crianças para as aprendizagens a testar. Eles proporcionam às crianças prazer e entretenimento. E mesmo as cores, letras, imagens dos mais diversos contos de fadas parecem apelar aos principais sentidos que importa estimular na infância o mundo mágico dos contos de fadas onde a criança pode ir buscar conceitos e vivências, úteis para a sua integração, sem descurar as suas capacidades cognitivas.

keywords

Fairytale, experiences, reading, arouse, integration

abstract

This investigation is about Os Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura, there was a need of analysing the different stages of that magical meeting between the child, the fairytale and the reading.

The main goal is observing how important are the fairytales in the reading development, at the same time we try to understand his impact in the emotive communication, his revelation as a constitutive element of a cultural heritage, because the tales, as a dream way, help in the comprehension oral messages related with the different daily situations.

This study was made in the primary school of Mira and the choosen sample was collected on the second year`students. In the analysis, we used the simple qualitative tecnics, such as: percentage, tables and graphes...

In this investigation, using the fairytales as a reading lecture and using different strategies, we observed that it is possible to arouse children to the fascinating world of reading, because they motivate them.

They give to the children pleasure, enterteinment. The colours, the images seem to appeal to the main senses that we have to stimulate in the childhood. A child can find concepts and experiences useful to his/her integration, without leaving his/her cognitive skills.



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura

ÍNDICE

0- INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTOS TEÓRICO	13
1- Narrativas para crianças	14
2 - Os Contos Infantis	21
3- O Universo Mágico dos Contos de Fadas	31
4 – A Leitura no Mundo de Hoje.....	38
5 – Apreensão da Leitura.....	76
CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO TRABALHO DE CAMPO	84
1- Enquadramento Metodológico do Trabalho de Campo	85
CAPÍTULO III – PLANO DE ACÇÃO	96
1- Caracterização da Amostra.....	97
2 – Apresentação das Planificações Lectivas	98
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	108
1 – Apresentação dos Resultados	109
1.1 - Fichas de leitura	109
1.2 - Questionários efectuados aos alunos.....	121
1.3 – Questionário à Professora Titular da Turma.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
BIBLIOGRAFIA	156
ANEXOS	167
ANEXO I- Ficha de trabalho sobre o conto “A BELA ADORMECIDA”	168
ANEXO II- Ficha de trabalho sobre o conto “O REI BICO DE TORDO”	169
ANEXO III- Ficha de trabalho sobre o conto “O PRÍNCIPE RÃ”	170
ANEXO IV- Ficha de trabalho sobre o conto “O JOÃO SEM MEDO”	171
ANEXO V- Ficha de trabalho sobre o conto “O PRÍNCIPE COM ORELHAS DE BURRO”	172
ANEXO VII- Pré-teste do inquérito realizado aos alunos	173
ANEXO VIII – Pré-teste do questionário realizado ao docente.....	174

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos alunos segundo o género.....	125
TABELA 2 – Distribuição dos alunos segundo a idade	126
TABELA 3 – Distribuição dos alunos segundo a profissão do pai	127
TABELA 4 – Distribuição dos alunos segundo a profissão da mãe.....	128
TABELA 5 – Distribuição dos alunos segundo o número de irmãos	129
TABELA 6 – Distribuição dos alunos segundo com quem vivem.....	130
TABELA 7 – Distribuição dos alunos segundo o tipo de casa.....	131
TABELA 8 – Distribuição dos alunos tendo em conta os tempos livres.....	132
TABELA 10 – Distribuição dos alunos segundo os seus hábitos de leitura.....	134
TABELA 11 – Distribuição dos livros lidos pelos alunos.....	135
TABELA 12 – Distribuição dos alunos tendo em conta se este consideram importante a leitura	136
TABELA 13 – Distribuição dos alunos segundo os livros que têm em casa	137
TABELA 14 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes contarem histórias.....	138
TABELA 15 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes lerem histórias	139
TABELA 16 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura da mãe	140
TABELA 17 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura do pai.....	141
TABELA 18 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de ver televisão.....	142

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico n.º 1-Distribuição dos alunos segundo as idades.....	91
Gráfico n.º 2-Distribuição dos alunos tendo em conta o sexo.....	92
Gráfico n.º 3-Distribuição dos alunos tendo em conta a sua nacionalidade.....	92
Gráfico n.º 4-Número de alunos com NEE	93
Gráfico n.º 5-Distribuição dos alunos tendo em conta as suas áreas curriculares preferidas	94
Gráfico n.º 6-Distribuição dos alunos tendo em conta as habilitações académicas dos pais.....	95
GRÁFICO 7 –Distribuição dos alunos tendo em conta o género	125
GRÁFICO 8 –Distribuição dos alunos segundo a idade.....	126
GRÁFICO 9–Distribuição dos alunos segundo o número de irmãos	129
GRÁFICO 10 –Distribuição dos alunos segundo com quem vivem	130
GRÁFICO 11 –Distribuição dos alunos segundo o tipo de casa	131
GRÁFICO 12 –Distribuição dos alunos tendo em conta os tempos livres	132
GRÁFICO 13 –Distribuição dos alunos tendo em conta se estes gostam de ler	133
GRÁFICO 14 –Distribuição dos alunos segundo os seus hábitos de leitura	134
GRÁFICO 15 –Distribuição dos alunos tendo em conta se estes consideram importante a leitura	136
GRÁFICO 16 –Distribuição dos alunos segundo os livros que têm em casa.....	137
GRÁFICO 17 –Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes lerem	138
GRÁFICO 18 –Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes contarem histórias.....	139
GRÁFICO 19 –Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura da mãe.....	140
GRÁFICO 20 –Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura do pai	141

0- INTRODUÇÃO

Desde as aulas de Literatura para a Infância, e posteriormente com o desenrolar da prática pedagógica, que sentimos curiosidade em conhecer a importância dos contos de fadas na aprendizagem da leitura, ou seja, de que modo é que estes dão um contributo positivo para a aprendizagem da leitura.

Como sabemos, estes contos, além de criarem uma enorme motivação nas crianças para a leitura, contribuem também para o seu desenvolvimento, tanto ao nível psicológico como intelectual, visto que os contos infantis vão abrir a “mente” das crianças para novas aprendizagens, permitindo que dêem “asas” à sua imaginação. Os Contos de Fadas são um dos modelos narrativos mais cultivado na literatura para crianças. Em si, permitem abordagens multifacetadas e enriquecedoras no desenvolvimento da criança tanto a nível psicológico como intelectual. Na perspectiva de vários psicanalistas que estudam esta temática, os contos de fadas retratam-nos de uma forma simbólica os problemas do nosso quotidiano, o que vai auxiliar as crianças a ultrapassarem os medos, a entender o amor, a compreender a “morte” de pessoas que lhes são próximas, e ainda a resolver determinados conflitos existenciais. Fazem com que as crianças ao depararem-se com uma certa história, mesmo que inconscientemente vão reflectir sobre a acção das personagens, assimilando a trama da história ao mesmo tempo que ampliam a sua concepção de vida dos seres humanos e também da sua própria vida.

Na nossa vida quotidiana, podemos verificar que as crianças são inseridas cada vez mais cedo no mundo dos adultos, pois têm de adquirir autonomia e responsabilidade cada vez mais prematuramente. Surge assim, a necessidade de recorrer aos contos infantis, pois o fantástico destes contos apresenta laços muito fortes com a vida familiar e com a sociedade em que a criança está integrada. Só desta forma a criança consegue viver dinamicamente os momentos mágicos dos contos infantis.

Por outro lado, destinados a proporcionar prazer e entretenimento às crianças, as cores, letras e imagens dos mais diversos contos de fadas apelam aos principais sentidos que importa estimular na infância, contribuindo, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da competência literária e de leitura dos mais novos. Além disso, os

contos e as personagens que levam ao sonho e ao imaginário ajudam as crianças a tornarem-se adultos.

Deste modo, os contos de fadas são um recurso que consideramos como imprescindível na sala de aula, não só para a educação da sensibilidade e do gosto, como também para facultarem a abertura a outras culturas e realidades. Esta conjugação de características torna-os o instrumento mais adequado para introduzir a criança no universo da literatura e da arte por forma a conquistar novos horizontes para a leitura.

Assim e se uma das funções do professor é a de garantir que os alunos tenham demonstrações adequadas de leitura e esta sendo usada para diversas finalidades significativas, não se pode limitar o aluno à compreensão literal e linear da narrativa, mas aproveitar para realizar um estudo mais alargado do texto tornando o acto de ler imputrescível. Por outro lado o conto de fadas irá permitir que não se padronizem perguntas, para que cada aluno possa desenvolver a compreensão da leitura individual, e emitir o seu parecer pessoal. Torna-se assim, pertinente a exploração de contos de fadas na sala de aula, o mais cedo possível, de modo a desenvolver a aptidão das crianças não só a nível da leitura mas também paralelamente da escrita e de uma escuta afectiva e enriquecedora.

Paralelamente, a detecção de fragilidades dos alunos, ao nível da Língua Portuguesa e a necessidade de os incentivar a desenvolver a criatividade e a imaginação, assim como o gosto pela leitura, deu mote para o presente trabalho e justifica o título escolhido: Contos de fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura.

Considerando a leitura como construtora de uma identificação própria, permissiva da comunicação com os outros, da descoberta e compreensão do mundo envolvente, é essencial o recurso aos contos de fadas nas nossas escolas para desenvolver certas competências fundamentais na leitura, uma vez que esta pode viabilizar a realização integral da pessoa e a sua integração numa sociedade. Durante muito tempo, a leitura teve uma abordagem simplista, esquecendo-se que representa, acima de tudo, uma actividade de comunicação, cumprindo funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem lê.

Surge assim, a necessidade de a escola e de os professores tomarem em consideração estes propostos e opiniões, definindo estratégias de actuação, começando

cada vez mais a incentivar e a utilizar os contos de fadas na sala de aula para, posteriormente, desenvolverem actividades que potenciem o desenvolvimento e escrita dos alunos.

Segundo Fortin, formular um problema de investigação é definir um fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de agrupamentos e de factos. O problema de investigação «apresenta o domínio, explica a importância, condensa os dados factuais e as teorias existentes nesse domínio e justifica a escolha do estudo.» (Fortin, 2000: 62)

Segundo esta autora «O problema de investigação articula-se com a questão precisa a qual tem relação com o domínio de interesse» (Fortin, 2000: 39)

Diz-nos ainda que «(...) as questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados de investigação. São enunciados interrogativos precisos, escritos no presente, e que incluem habitualmente uma ou duas variáveis, assim como a população estudada» (Idem: 121).

Antes de escolhermos o tema para a nossa investigação temos de ter em conta que este pode ser extremamente útil quer para a educação ou para a sociedade em que vivemos. «Ainda que na escolha de um tópico de investigação a questão dos interesses seja de importância capital, o leitor pode desejar tomar em consideração o “estado de arte” do campo em que trabalha e as questões mais relevantes dos nossos tempos na escolha de um problema para investigar.» (Bogdan e Biklen, 1994: 88)

Deste modo e depois de uma reflexão sobre o trabalho que pretendemos elaborar vamos procurar responder às questões:

→ Qual a importância dos contos de fadas na aprendizagem da leitura em crianças do 1º CEB?

→ Será que os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento do gosto pelos livros?

→ Será que os contos de fadas contribuem para a formação de pequenos leitores literários?

Segundo Bogdan e Biklen «O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.» (1994: 70)

Na opinião de Fortin (2000: 40) «O objectivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo», diz-nos também que o objectivo de um estudo «(...) é um enunciado declarativo que precisa as variáveis chave, a população alvo e a orientação da investigação, visando definir com maior profundidade o estudo que se pretende realizar» (Ibidem).

Como tal com o nosso estudo pretendemos atingir os seguintes objectivos:

→ Objectivo geral:

- Analisar a importância dos contos de fadas no desenvolvimento leitor da criança;

→ Objectivos específicos:

- Definir o que são contos de fadas;
- Identificar a importância dos contos de fadas no desenvolvimento da leitura;
- Interpretar a dimensão lúdica e pedagógica dos contos de fadas;
- Entender a necessidade de magia/ fantasia na criança;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação da criança;
- Enriquecer o vocabulário da criança;
- Educar no sentido no sentido estético e linguístico da criança;
- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita;
- Explorar a escrita como meio de desenvolver a leitura;
- Descobrir de que modo os contos de fadas podem estar ligados com o despertar do gosto pela leitura.
- Identificar de que modo os alunos vêem a leitura tendo em conta os contos de fadas.
- Observar até que ponto, os alunos, compreendem o drama dos Contos de Fadas utilizados.

Segundo Fortin (2000: 40), uma hipótese é “(...) um enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. É uma predição baseada numa teoria ou

numa preposição desta.”, ou seja, as hipóteses incluem variáveis em estudo, a população alvo e o tipo de investigação a realizar. Elas distinguem-se da questão de investigação pelo facto de predizerem os resultados que o investigador está a estudar, os quais vão indicar se as hipóteses são confirmadas ou não.

Polit (1995: 36) considera que uma hipótese traduz “(...) o enunciado do problema para uma previsão precisa e clara dos resultados esperados. É a hipótese, e não o enunciado do problema, que está sujeito à testagem empírica, através da colheita e análise de dados”.

Por outras palavras, entendemos que hipótese não é mais do que uma previsão dos resultados que se esperam obter. Assim sendo, procuramos operacionalizar a questão de acordo com o que é conhecido em termos de literatura, e formulamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Os contos de fadas têm importância no desenvolvimento da criança.

Hipótese 2 – Os contos de fadas preparam a criança para a sua integração na sociedade “adulta”.

Hipótese 3 – Os contos de fadas captam a atenção das crianças para a aprendizagem da leitura.

O trabalho encontra-se dividido em quatro partes: o Enquadramento Teórico, o Trabalho de Campo, a Intervenção na Prática Educativa e os Resultados e Análise.

O Enquadramento Teórico, no qual se começa por abordar a narrativa tradicional para crianças, na forma de contos assim como algumas das suas categorias e subcategorias, o porquê dos contos na escola. Seguidamente, passa-se à caracterização dos contos de fadas, indicando a sua importância na formação da criança dado o seu carácter lúdico-pedagógico. Reflecte-se sobre a importância dos contos no desenvolvimento da leitura, com a aplicação de um projecto que pretende potenciar o seu desenvolvimento, referindo-se, também, a atitude que o professor deve tomar face à importância da leitura.

Posteriormente segue-se a fase de aplicação prática, em que se traçam os objectivos e se definem algumas técnicas de investigação relacionada com a



investigação-acção, análise de conteúdo e inquérito por questionário, aplicado na última sessão e também à professora titular da turma.

Na terceira parte, relativa à Intervenção da Prática Educativa, apresentam-se os planos de aula realizados nas sessões. Estas consistiram na aplicação de vários contos de fadas, desenvolvendo-se inúmeras actividades que potenciaram o desenvolvimento de leitura dos alunos.

Por fim, na quarta e última parte, Resultados e Análise, apresentam-se os resultados e a respectiva avaliação das sessões implementadas, analisando os dados recolhidos dos inquéritos por questionário, na medida em que se desejava apreciar as preferências dos alunos relativamente às actividades efectuadas nas sessões.



CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTOS TEÓRICO

1- Narrativas para crianças

Situando-se quer num domínio mais próximo da realidade, quer criando universos dominados pela fantasia, ou articulando de forma engenhosa essas duas vertentes, a narrativa para crianças oferece ao seu potencial leitor uma gama multifacetada de temas. Oferece ainda um outro aspecto que o educador não pode descurar: a possibilidade de uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da linguagem da criança (Bastos, 1999).

A literatura infantil e juvenil facilita igualmente, segundo Gómez del Manzano (1987:14), “uma leitura projectiva do eu leitor”, conseguida sobretudo através do recurso a personagens próximas do universo da criança e do jovem. Os processos de identidade, previstos pelos psicólogos para as distintas idades da infância e da pré-adolescência, cumprem-se na identificação com as personagens, que servem de protecção aos anseios e problemas infantis da criança de qualquer época (Bastos, 1999).

Segundo Manzano (1987), os contos possibilitam, geralmente, duas dimensões de identificação: a interiorização do eu, em que se perfilam a evolução da afectividade, os processos emocionais, o descobrimento progressivo do sentimento moral e as interrelações da vontade e da inteligência, sublinhando-se a complementaridade entre pensamento -imaginação, e os processos de inserção social, desde níveis de integração familiar às múltiplas possibilidades que o grupo implica, por exemplo. Encontramos assim, nesta esfera específica da escrita uma significativa riqueza e diversidade de propostas, que vão desde a realidade à fantasia, das histórias de animais às narrativas de aventura e mistério (Barthes, 1971). Aliás, e de acordo com Garcia Sobrino (1994) são dois os grandes pólos de atracção das narrativas para crianças e jovens: o da fantasia e o da realidade, e a criança leitora ou ouvinte condiciona a sua adesão à harmonia em resposta às necessidades momentâneas para enfatizarem um ou outro desses aspectos. Por isso Dacosta (*in* Bastos, 1999), por exemplo defende a necessidade de uma literatura infantil fundada nas tradições, insistindo que têm de ir além da comunicação, uma vez que têm como função humanizar as crianças e levá-las ao outro. Por isso mesmo, atribui aos livros para a infância uma grande responsabilidade. Com efeito, a leitura dá aos mais novos aquilo que considera ser uma segunda placenta, permitindo-

lhes viver coisas terríveis, (mas ainda não são a sério) o que os ajuda a prepararem-se para o mundo que irão encontrar.

Também Alice Vieira, autora de diversos livros infantis e juvenis, na actualidade entende que ler histórias tradicionais aos mais novos é um processo fundamental que deve começar o mais cedo possível, para captar os leitores (Bastos, 1999).

Não podemos também descurar a importância neste mundo da leitura das cores, das letras, das imagens ou até o cheiro dos mais diversos livros infantis que apelam aos principais sentidos que importa estimular na infância, contribuindo ao mesmo tempo para o desenvolvimento da competência literária e de escrita dos mais novos. Além disso, Alice Vieira defende que as histórias e personagens que levam ao sonho e ao imaginário ajudam as crianças a tornarem-se adultos (Bastos, 1999).

Gomes (*in* Pereira & Azevedo, 2005), considera o livro infantil o instrumento mais adequado para introduzir a criança no universo da literatura e da arte e também para a conquistar para a escrita. Além disso, a “abertura ao outro” – através da educação da sensibilidade, do gosto, da abertura para outras culturas e realidades – é uma das características que tornam o livro infantil cada vez mais imprescindível.

1.1 - Aspectos de narratologia

Segundo Bastos (1999), a área da ficção narrativa é, indubitavelmente, a mais produtiva e também aquela que normalmente se identifica mais com a literatura infanto-juvenil. Quando se reflecte sobre este conceito, vêm, quase sempre, a ele associadas as “histórias para crianças”.

Referir-nos-emos aqui a um tipo de conto, que por si, constitui um dos géneros mais característicos da narrativa para os mais novos (Bastos, 1999). Sabemos, aliás que o homem vive rodeado de “narrativas” da mais variada ordem, e por isso a forma narrativa é também aquela que a criança mais depressa aprende a dominar. A própria vida do homem é, afinal, uma “composição” de narrativas que, por vezes, podem servir de “inspiração” a outras narrativas, as que fazem a literatura, como refere Maria Alberta Menéres (Bastos, 1999, p.120):

“Primeiro, tens de fazer com que as histórias entrem em ti. Quer dizer: tens de fazer com que a tua vida se encha de pequeninos ou grandes acontecimentos que apeteça contar. Que valha a pena contar. E então, de repente, de um instantinho para o outro, quando tu menos imaginares, vais ver que já estás a rebolar por uma história nova abaixo, como por uma ribanceira, muito contente!” (Bastos, 1999, p.120).

O texto narrativo conta acontecimentos ou experiências conhecidas ou imaginadas. Contar uma história, ou seja, construir uma narrativa, implica uma acção, desenvolvida num determinado espaço e num determinado tempo, praticada por personagens, que nos é transmitida por um narrador (Pinto & Lopes, 2003).

Normalmente, o texto narrativo é constituído por narração (a acção evolui), descrição (das personagens e do espaço), diálogo (as personagens falam entre si) e monólogo (uma personagem fala consigo mesma), (Silva & Reigota, 2006).

Assim, o conto é um tipo de narrativa que se opõe, pela extensão, quer à novela, quer ao romance. De facto, é sempre uma narrativa pouco extensa e a sua brevidade tem implicações estruturais: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo, acção simples e decorrendo de forma mais ou menos linear (Bastos, 1999).

O texto narrativo pode apresentar várias modalidades de discurso. O discurso do narrador, mais próximo da ficção narrada, apresenta-se sob as formas de:

- narração - relato de acontecimentos e de conflitos, situados no tempo e encadeados de forma dinâmica, originando a acção (verbos de movimento e formas verbais do pretérito-perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito);
- descrição - informações sobre as personagens, os objectos, o tempo e os lugares, que interrompem a dinâmica da acção e vão desenhando os cenários (verbos copulativos ou de ligação e formas verbais do pretérito imperfeito), (Silva & Reigota, 2006).

1.1.1- Alguns tópicos sobre as categorias fundamentais da narrativa

O próprio conceito de “narrar” encerra em si um dos sinais distintivos mais marcantes deste modo literário – a importância dos mecanismos temporais, o carácter eminentemente dinâmico que caracteriza a narrativa (Magalhães & Dine, 2005).

O tempo corresponde à sucessão dos momentos, de acordo com a sua contagem (minutos, horas, dias, semanas, meses, anos, séculos, etc.). Distinguem-se três espécies de tempo: o tempo cronológico, o tempo histórico e o tempo psicológico (Pinto & Lopes, 2003).

O tempo cronológico refere-se às marcas da passagem do tempo, obedecendo às regras da sua contagem, e pode ser considerado o tempo físico, real, correspondente à sucessão cronológica de eventos susceptíveis de serem datados (Pinto & Lopes, 2003). O tempo histórico engloba o enquadramento histórico dos acontecimentos, ou seja, revela-se nas indicações cronológicas que inserem a acção numa determinada época histórica. O tempo psicológico refere-se ao tempo vivenciado subjectivamente, ou seja, opõe-se muitas vezes ao tempo cronológico, que tem a ver com os dados objectivos. O tempo psicológico revela-se nas impressões que as personagens manifestam relativamente ao desenrolar temporal, bem como nos dados provenientes da memória ou da imaginação, podendo indicar também as mudanças operadas pela passagem do tempo e as experiências vividas (Magalhães & Dine, 2005).

Em relação à categoria tempo, a característica mais importante é a economia temporal. Face a esta concentração, Moisés (*in* Bastos, 1999) considera que ao conto interessa, sobretudo, uma fracção dramática, a mais importante e a decisiva, duma continuidade em que o passado e o futuro possuem significado menor ou nulo. Não devemos esquecer que o tempo vivido pelas pessoas nos contos de fadas é sempre tempo de crise e o leitor irá acompanhar a personagem na resolução desse momento difícil e por vezes definitivo: Lembramos a Gata Borralheira ou a Branca de Neve cuja história começa com a morte da mãe e que acompanhamos na travessia difícil em direcção à harmonia.

Para além desta questão da selecção dos momentos vividos, inerente ao discurso narrativo, Carlos Reis (1995:347) considera ainda como condições específicas de qualquer texto narrativo, a exteriorização e a tendência objectiva. Por exteriorização entende-se o propósito de “descrever e caracterizar um universo autónomo, integrado por personagens, espaços e acções”, tentativa levada a cabo pela figura de um narrador. Relativamente à questão da tendência objectiva, outra dominante do discurso narrativo (que não invalida o facto de a subjectividade também poder estar presente), é caracterizada:

Como a capacidade que a narrativa literária possui para nos dar a conhecer, de forma não raro muito pormenorizada, algo que é objectivamente distinto do sujeito que relata; assim, em princípio, não é o narrador que constitui o centro da atenção da narrativa, mas sim as coisas, os lugares, as personagens, os acontecimentos, etc. — em suma, a história (Barthes, 1971).

Nos contos dedicados à infância deparamo-nos com narrativas pouco extensas e em que categorias como a acção, a personagem e o espaço têm um tratamento específico, decorrente desse aspecto, e distinto de narrativas de maiores dimensões, como a novela ou o romance (Bastos, 1999).

Aliás no conto em geral, deparamo-nos com uma acção mais concentrada e mais linear, em que a personagem surge com pouca complexidade, tratando-se sobretudo de um elemento estático. Podemos definir acção como o desenrolar de acontecimentos que se relacionam entre si e se encaminham ou não para um desenlace (Magalhães & Dine, 2005).

A ordenação ou estrutura de uma narrativa caracteriza-se por uma situação inicial (introdução), um desenvolvimento (acontecimentos) e um desenlace (desfecho ou conclusão), que não existe em certas narrativas modernas (Magalhães & Dine, 2005).

Quando existe desenlace, isto é, a resolução de todas as dúvidas, expectativas, conflitos ou anseios acumulados, diz-se que se trata de uma acção fechada. Quando não existe desenlace, ou seja, se a narrativa deixar ao leitor a possibilidade de imaginar a continuação da história, diz-se que se trata de uma acção aberta (Magalhães & Dine, 2005).

Um momento da acção ou sequência é uma unidade narrativa, isto é, um bloco semântico (de sentido) reconhecido intuitivamente pelo leitor. Os momentos da acção ou sequências podem seguir a ordem cronológica dos acontecimentos – encadeamento - ou não. Por vezes, são integrados, no tempo em que a acção decorre, factos anteriores (analepse ou flashback) ou posteriores (prolepse), (Silva & Reigota, 2006).

Na verdade, a acção capta um momento fulcral da vida da personagem central, em cada uma das histórias. O que está antes e o que poderemos imaginar que aconteceu depois não interessa; o essencial é esta “fatia” de história ou de “vida” que concentra em si todos os elementos capazes de despertar o interesse e a inequívoca adesão do leitor. A propósito desta especificidade do conto, deduz-se que o conto tem geralmente apenas uma intenção, totalmente revelada no seu final, que pode assumir a forma de uma reviravolta na intriga, da solução de um mistério, ou de um momento de reconhecimento e de consciencialização acrescida (Leite & Rodrigues, 2000).

O espaço surge como o lugar ou lugares onde decorre a acção. Distinguem-se três tipos de espaços, que nem sempre se encontram em todas as narrativas: o espaço físico, o espaço psicológico e o espaço social. A multiplicidade dos espaços ocorre apenas nas narrativas de maior extensão e complexidade, como a epopeia e o romance (Silva & Reigota, 2006).

O espaço físico é o conjunto dos componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da acção e à movimentação das personagens. Assim, o espaço físico integra os cenários geográficos (espaço físico exterior) e os cenários interiores, como as dependências de uma casa, a sua decoração, os objectos, etc. (espaço físico interior), (Silva & Reigota, 2006).

De acordo com Magalhães & Dine (2005), o espaço físico pode constituir apenas o cenário da acção ou ter também uma função importante na revelação do carácter e do comportamento das personagens. Neste caso, convém considerar a variedade dos aspectos do espaço: se abrange ou não uma grande extensão, se identifica geograficamente determinada região, se é um espaço natural ou construído pelo homem, rural ou urbano, no país ou no estrangeiro.

O espaço psicológico é a vivência do espaço físico pelas personagens ou o lugar do pensamento e da emoção das personagens. Assim, por exemplo, locais evocados pela

memória correspondem ao espaço psicológico. Por outro lado, em relação ao mesmo espaço, a personagem pode experimentar diferentes sentimentos, conforme o seu estado de espírito ou condições exteriores, como as condições atmosféricas (Pinto & Lopes, 2003).

O espaço social consiste nas relações sociais, económicas, políticas e culturais entre as personagens. Constitui-se através das personagens figurantes e das personagens-tipo, correspondendo à descrição de um determinado ambiente que ilustra, por exemplo, vícios e deformações de uma sociedade, servindo então para expressar uma intencionalidade crítica. A descrição é o modo de representação das três espécies de espaço (Magalhães & Dine, 2005).

Segundo Pinto & Lopes (2003), as personagens são seres ficcionais em torno dos quais gira a acção do texto narrativo. Assim, definem-se em função do seu relevo ou intervenção na acção:

- personagens principais ou protagonistas - as que assumem o papel mais importante;
- personagens secundárias - as que têm uma intervenção menor;
- figurantes - as que não têm qualquer interferência na acção.

A identificação de uma personagem corresponde à atribuição de um nome.

Quanto à caracterização das personagens esta faz-se através de um conjunto de atributos, traços, características físicas e psicológicas – retrato físico e retrato psicológico -moral. Quando as características físicas e psicológicas das personagens são apresentadas pelo narrador, pelas outras personagens ou pela própria personagem, fala-se de caracterização directa; quando as características psicológicas ou morais podem ser deduzidas a partir das atitudes, do comportamento, das emoções, da maneira de falar das personagens, fala-se de caracterização indirecta (Pinto & Lopes, 2003).

Relativamente à construção da personagem, ela poderá ser construída sem profundidade e com um reduzido número de atributos – personagem plana (repete, por vezes com efeitos cómicos, gestos, comportamentos, “tiques” verbais); ou poderá possuir complexidade bastante para revelar uma personalidade vincada – personagem modelada (revela o seu carácter gradualmente e de forma imprevisível), (Magalhães & Dine, 2005).

2 - Os Contos Infantis

2.1- Caracterização dos contos

- Origem dos contos

Actualmente o conto é uma forma literária reconhecida e utilizada por inúmeros escritores, apesar de, e segundo especialistas, ter nascido entre o povo anónimo. Começou por ser um relato simples e despretensioso de situações imaginárias, destinado a ocupar os momentos de lazer. Muitas vezes o conto era transmitido por um contador de histórias que narrava a um auditório reduzido e familiar um episódio considerado interessante. Por isso, os constrangimentos de tempo, a simplicidade da assembleia e as limitações da memória impunham que a "história" fosse curta. Essas mesmas circunstâncias determinam, como já vimos, a limitação do número de personagens, a sua caracterização vaga e estereotipada, a redução e imprecisão das referências espaciais e temporais, bem como a simplificação da acção (Albuquerque, 2000).

A origem do conto perde-se no tempo, ninguém pode determinar a sua origem “o conto, como a morada, alimentação, indumentária, é uma constante” segundo Cascudo (1984, *in* Carvalho, 1985). Também não se pode acreditar que o conto tenha uma só origem, pois poderá ter nascido ao mesmo tempo em vários lugares, uma vez que é produto do homem. Segundo Jesualdo (1993) o conto surgiu através de um processo simples “da palavra, em imagem viva e animada surgiu o mito e deste nasceu o conto.” O conto é recreação fundamental na formação educativo-cultural da criança.

Dada a sua origem popular, o conto não tem propriamente um autor, entendido como um ser humano determinado, ainda que desconhecido. Na realidade, ele constitui uma criação colectiva, dado que cada "contador" lhe introduz inevitavelmente pequenas alterações. Já diz a sabedoria popular que "Quem conta um conto, acrescenta um ponto.", (Góes, 1991).

Por outro lado, é bom ter consciência de que os contos populares¹ com que hoje nos defrontamos são diferentes daqueles que, durante séculos, foram transmitidos oralmente de geração em geração. Em primeiro lugar, porque o seu registo por escrito implicou necessariamente alguma reelaboração. Em segundo lugar, porque no acto de narração oral o código linguístico era acompanhado por outros códigos, variáveis de contador para contador e irreproduzíveis na escrita (a entoação, a ênfase, os movimentos corporais, a mímica...), (Abramovich, 1997).

Na verdade, o interesse dos intelectuais pelo conto popular surgiu mais explícito a partir do século XVII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou a primeira recolha de contos populares franceses, que incluía histórias tão conhecidas como "*A Gata Borralheira*", "*O Capuchinho Vermelho*" e "*O Gato das Botas*". Esse interesse pela literatura popular acentuou-se no século XIX, durante o Romantismo com os trabalhos dos irmãos Grimm, na Alemanha, e Hans Christian Andersen, na Dinamarca. Em Portugal destacaram-se nessa tarefa investigadores como Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Leite Vasconcelos além de escritores como Almeida Garrett que recolheu no seu *Romanceiro* numerosas narrativas em verso, que são afinal parentes próximos do conto popular (Bastos, 1999).

- Das formas tradicionais no conto

O conto, constituindo uma das formas narrativas mais divulgadas, sobretudo o conto tradicional, assume diversas facetas na escrita de autores contemporâneos (Abramovich, 1997).

Uma das dimensões que gostaríamos de começar por sublinhar consiste num trabalho mais próximo da literatura tradicional, através da reescrita de contos por diversos autores populares. Ana de Castro Osório, de quem algumas adaptações, realizadas no princípio do século, foram recentemente reeditadas; António Sérgio; Luísa Dacosta; a que poderemos juntar ainda as colecções de nomes como Alice Vieira, com "*Histórias Tradicionais Portuguesas*"; António Torrado, com "*Histórias Tradicionais Portuguesas contadas de novo*", Glória Bastos, com "*Contos Contas*", são alguns dos

¹ Não fazemos distinção entre popular e tradicional, porque na sua generalidade as características que estamos a enfatizar neste nosso trabalho são idênticas nos dois modelos.

autores que têm desenvolvido uma actividade de escrita nesta área, quer em épocas mais recuadas quer na actualidade (Bastos, 1999).

Uma segunda faceta a destacar poderia ser designada por reinvenção do maravilhoso. Fora da tradição oral, diversos autores retomam, no entanto, a tradição do conto, quer reactivando as marcas formais explícitas (“Era uma vez...”), e a galeria de personagens próprias ao conto tradicional — reis e princesas, animais míticos, etc. — quer introduzindo o maravilhoso num contexto moderno, permanecendo em ambas as situações o recurso a metamorfoses, intervenções mágicas, objectos dotados de poderes especiais (Diogo, 1994).

A propósito destas histórias, partilhamos a opinião de Renée Léon (1994), ao defender que seria absurdo tecer julgamentos de valor e de estabelecer uma hierarquia entre essas narrativas modernas e os contos tradicionais. É verdade que não ocupam o mesmo estatuto nem possuem a mesma ressonância, mas são histórias que não se excluem, que se completam.

Sendo o conto, como já dissemos, um dos géneros mais cultivados na literatura para crianças, a este facto alia-se, assim, a uma significativa diversidade temática e estilística no conto contemporâneo, mas sempre partindo da mesma fonte, quer no domínio da fantasia quer no domínio da ficção realista, o conto vai continuar a reflectir problemas essenciais da natureza humana, à semelhança do conto tradicional, mas vai também abrir-se a problemáticas novas, decorrentes de um olhar atento sobre o mundo que nos rodeia. Note-se, contudo, que em termos de implicativas e inferências os critérios educativos e formativos continuam vinculados, sendo fácil encontrar no conto origem de onde esta nova forma partiu. Em termos formais contudo experimenta-se mais, e por vezes “era uma vez” que introduz uma narrativa de terceira pessoa, vai dar lugar, com frequência, a uma narrativa de primeira pessoa e a um narrador-personagem que suscita uma aproximação e identificação diferentes por parte do pequeno leitor (Discini, 2002).

Ao elaborar uma representação possível do real, o conto permite à criança e ao jovem um primeiro contacto com problemas e factos que se prendem directamente com o seu universo. Mas numa análise mais profunda alarga as experiências de vida, permite o contacto com pontos de vista variados, com diferentes formas de encarar e resolver

problemas, com temas essenciais ligados ao eu individual e social. O facto de encontrarmos quase sempre uma criança ou jovem no centro da intriga e de esta se desenrolar de acordo com o seu ponto de vista (situação que o recurso a um discurso de primeira pessoa acentua) provoca uma maior adesão e empatia nos destinatários privilegiados (Traça, 1992).

As histórias que remetem para uma observação do quotidiano, onde se encontram o universo da infância e o ambiente familiar constituem, no entanto, o núcleo mais significativo do conto para crianças. Aí se cruzam vários aspectos, como as histórias de crescimento (Abramovich, 1997).

2.2- Classificação dos contos:

-Contos Tradicionais

Os contos tradicionais são contos que estão enraizados nas tradições culturais, mais antigas de um determinado povo. Estes contos foram passando de gerações em gerações até chegarem aos nossos dias (Diogo, 1994).

Existe uma grande diversidade destes contos e para que consigamos entendê-la melhor devemos utilizar uma “índole temática” embora tenhamos de ter em conta que nem sempre existe igualdade nos critérios utilizados, ou seja, umas vezes temos mais atenção ao tipo de personagens, outras ao objectivo, outras ao conteúdo ou à sua estrutura. (Bastos, 1999)

Sylvie Loiseau (1992), com base em Câmara Cascudo (1984) apresenta-nos uma classificação dos contos tradicionais, segundo uma perspectiva pedagógica. No entanto, temos de ter em conta que um conto, dependendo da sua narrativa, pode partilhar diversas categorias.

- Contos Maravilhosos – todos os contos de fadas;
- Contos de Animais – estes contos são constituídos por todas as histórias onde os animais são as únicas personagens ou então estes são a personagem principal do texto;

- Contos Etiológicos – contos que nos explicam as origens de determinados fenómenos, não se preocupam se descrevem ou não a verdade;
- Contos Faceciosos – contos para nos fazer rir (o humor pode derivar de diversos aspectos: denúncia, vingança, troça, um piscar de olhos, ...);
- Contos Morais ou Filosóficos – pretendem que o Homem faça uma reflexão sobre a história e ao mesmo tempo retire uma lição deste;
- Contos de Mentira – estes contos podem ser histórias que em si sejam mentiras ou então constroem uma mentira de modo que este seja um recurso importante para o seu desenvolvimento.

Este tipo de contos geralmente começa com expressões de tempo, situando a história num tempo irreal, situando a criança num universo imaginário o que lhe vai facilitar a compreensão do seu mundo: “Ao dirigirem-se à criança numa linguagem simbólica, permite-lhe aprender a enfrentar certos problemas e a articular o seu mundo interior com as experiências que vai vivendo.” (Bastos, 1999: 73) Com efeito, o conto consegue “dialogar” com a criança através das suas personagens, o que lhe dá uma tranquilidade que a criança necessita para apaziguar as suas angústias (Traça, 1992).

Segundo diversos autores, cada cultura será de acordo com a sua evolução antropológica uma preferência marcada por um dos tipos de contos tradicionais. No caso da cultura Portuguesa, existe uma percentagem significativa de contos maravilhosos revelando a tendência natural para a crença no milagre e para o recurso a intervenções sobrenaturais. Apesar de sabermos que o conto maravilhoso já foi sistematizado por diversos estudos (Albuquerque, 2000) deixaremos de lado as narrativas que dão voz a episódios da vida dos santos, as fabulas, os contos filosóficos para nos centrarmos nos contos de fadas. Queríamos também ressaltar que sabemos que todas as sistematizações têm o seu quê de artificial e que portanto há contos de fadas que têm algumas características de fábulas ou mesmo que a vida dos santos e os contos de fadas se podem misturar. Mais ainda que não é incomum contos de fadas com características de contos filosóficos, ou intencionalmente ou porque a distância temporal os guardou incompletos ou diluiu os elementos de ligação entre os episódios narrativos. Neste nosso trabalho vamos centrar-nos no conto de fadas, definindo este como uma narrativa em que o imaginário penetra no real e por isso a personagem principal lida

com o fantástico com a máxima familiaridade, como se se trata-se de um facto do quotidiano.

2. 3 - O Conto na Escola: Porquê?

2. 3.1- Da importância do conto ao contar;

As crianças são detentoras de um espírito inventivo e imaginativo que tem de ser gerido e aproveitado pelo adulto e que pode e deve ser desenvolvido pelo professor. Ao nosso ver para que se consiga captar verdadeiramente a atenção de uma criança em sala de aula é preciso criar algo que estimule a sua imaginação, tem de se ajudar a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções, reconhecer as suas aspirações, angústias, dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. De acordo com Diogo (1994) o conto preenche todos estes requisitos. Na verdade os contos de fadas são portadores de mensagens que ajudam as crianças a compreender o mundo complexo que irão ter que enfrentar na fase adulta. Além disso são também, um meio de reconhecimento do funcionamento da Língua Portuguesa ajudando a criança a familiarizar-se com a leitura de alguns vocábulos (Traça, 1992).

Segundo Almeida (2002), contar um conto em geral, representa um desafio, uma arte e um acto de grande responsabilidade educativa. Um desafio, pois trata-se de saber como conseguir abstrair-se da situação presente para investir as sucessivas personagens que entram em cena, ao mesmo tempo tendo em conta o público-alvo presente e afastando-se da realidade envolvente para tornar a história sempre actual isto é, *perene*.

Uma arte porque é necessário um trabalho exaustivo de procura, experiência, ensaio, leitura, vivência e capacidade de memorização. Esta arte de contar é também dominar uma linguagem específica, a do corpo e a da voz, a da comunicação com e para além das palavras (Almeida, 2002).

Um acto, porque, como para qualquer acto responsável, ele será planificado de antemão, será vivenciado e terá um fim claramente determinado, sem nunca, no entanto,

podermos “medir” com exactidão as consequências que irá provocar em cada ouvinte (Almeida, 2002).

Durante o período da escolha do conto, não se pode perder de vista o facto de que ele foi escrito inicialmente para ser lido. Caberá ao contador avaliar se ele poderá também ser entendido enquanto falado ou contado em voz alta (Curto et al, 2000).

O objectivo principal da narração de histórias é estético, ou seja, deve-se procurar antes de mais nada, a beleza da palavra falada, o prazer em se contar e ouvir uma história. Os contos que apresentam introdução, desenvolvimento, clímax e desenlace, são mais facilmente entendidos pelas crianças. Todo texto, ao ser lido, suscita no leitor algum tipo de imagem ou sequência de imagens. O contador de histórias beneficiará se adoptar como hábito o exercício consciente da visualização de imagens sempre que for ler o texto (Parafita, 2001).

Quando ouvimos um conto, crescemos por dentro e dá-se uma festa dentro da festa livre que é o conto. Duran (2001:17) refere que “as pessoas precisam dos contos para viver” e acrescenta que os contos, actualmente, “ocupam o lugar da simplicidade”, que é o que há de mais moderno. É mais moderno do que a televisão, pois ajuda-nos a sentirmo-nos nós próprios e a não estarmos passivos e a esperar.

Segundo Discini (2002), os contos são como grandes mentiras, que têm dentro grandes verdades, e os que as encontram são os verdadeiros ouvintes. De acordo com Traça (1992:12) “os contos fazem sonhar e alimentar a alma”.

2.3.2- A dimensão lúdica e pedagógica do Conto

As crianças educadas sem canções, sem contos, sem poesia, são crianças espiritualmente mais pobres do que as outras. Segundo Bryant (*in* Traça, 1992), a função essencial do conto na educação é dar alegria, na alegria e pela alegria, excitar e alimentar o espírito.

O trabalho de recolha e compilação tem vindo a ser feito desde os finais do século passado, e prolonga-se até aos nossos dias. Os *Contos Populares Portugueses* de Adolfo Coelho tiveram a sua primeira edição em 1879 e o segundo volume foi posto à

venda em 1888. Entre estas duas publicações, muitas outras antologias de Contos Populares surgiram entre nós (Traça, 1992).

Muitos destes contos reinavam na infância das crianças nascidas em famílias de tradição rural até há poucas décadas atrás. Transmitidos de boca em boca, de pais para filhos, passavam de geração em geração. Actualmente, muitas crianças não conhecem grande parte das narrativas que fizeram o encanto dos seus pais e avós, devido a diversas razões (revolução tecnológica, mudança dos hábitos familiares, o êxodo para a cidade...), (Curto et al, 2000).

O conto que se transmitia da viva voz era mais do que uma sucessão de factos mais ou menos extraordinários. Tinha uma fonética específica, determinadas expressões idiomáticas, uma segunda linguagem mímica que completava o que se dizia com as palavras. No conto oral transmite-se então uma certa concepção do mundo que se mantém vigente na comunidade a que pertencem narrador e ouvintes, encontram-se implícitos valores, que permanecem válidos para essa comunidade, e a transmissão oral propicia inter-relações fundamentais para o desenvolvimento da personalidade da criança (Leite & Rodrigues, 2000).

Nos nossos dias, as crianças são as destinatárias principais dos contos. As crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade estão, segundo Piaget, na fase egocêntrica. Nesta fase o jogo imaginário da criança, a verbalização, a imitação diferida, aparecem então como a nova dimensão mais reveladora da actividade da criança. Esta ideia de simulação simbólica do real comporta aspectos figurativos e aspectos operativos. Nem sempre é fácil distinguir estes dois pólos da representação que continua a prosseguir ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança e do adulto (Traça, 1992).

A literatura infantil é muito importante, pois ela cria condições necessárias para que a criança consiga aprender a conquistar o poder da imaginação, a fim de compreender o real e preparar-se para os obstáculos que o mundo lhe reserva. Jean (1991:129) refere que "ao ouvir os contos, a criança aprende (sem custo) a imaginar o que invoca a palavra presente e mesmo presentificada, e pouco a pouco aprende a conservar o passado do conto". Será tanto mais capaz de ler quanto terá o hábito de

imaginar o que lê; os contos têm uma função pedagógica primordial, porque eles ensinam a construir o imaginário que todos nós somos – no tempo (Jean, 1991).

Uma boa parte dos mecanismos da função simbólica encontra-se também nos contos tradicionais, especialmente nos contos maravilhosos. Do valor do número, o Três e o Sete, à lógica da continuidade, são muitas as possíveis analogias entre este género de narrativas e o pensamento infantil. Daí que a criança se encontre dentro de um determinado tipo de ordem mental que sente próprio e familiar, que lhe serve para ir desenvolvendo o seu próprio mundo de uma maneira natural, no caminho para uma fase posterior que muitas vezes o ritmo de socialização da escola acelera excessivamente (Traça, 1992).

As descobertas essenciais para a condição humana – a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento – são muitas vezes feitas pela criança ao nível do simbólico que lhe propõem primeiro os contos, que aprende intuitivamente, para em seguida os decifrar a pouco e pouco no plano do intelecto (Propp, 1992). Os contos constituem pela sua riqueza e diversidade o que Rodari (*in* Traça, 1992:143) chama “uma matéria-prima própria para suscitar toda uma série de jogos imaginativos”. Para as crianças de hoje, os contos são como “maravilhosos fermentos para criar”. Aliás o conto maravilhoso constitui um estímulo rico para a fantasia. Entre os factores que determinam o desenvolvimento da fantasia, independentemente da identificação e imitação dos modelos familiares, constatou-se a importância primordial que têm as histórias contadas e o intercâmbio que possibilitam com os pequenos ouvintes. O desenvolvimento da imaginação é um factor fundamental no desenvolvimento da criança (Traça, 1992).

É importante reflectir sobre estas temáticas e relacioná-las com a origem que a leitura dos contos pode desencadear nas crianças. Segundo Sophia Andresen (1964), cabe aos professores ajudar nesta revelação infantil e aceitar pacificamente que esta se desenvolva de forma autónoma, por meio de manifestações internas “ (...) desde que a criança, ao tornar-se ela própria, desenvolva tudo quanto nela há de positivo.” (Andresen, 1964: 21). Assim, os contos representam um importante papel na iniciação literária das crianças, que começa por ser feita através da mediação oral muito antes de a criança aprender a ler. Quer a temática dos contos, quer o carácter repetitivo das suas



estruturas lógicas, quer os seus motivos específicos contribuem para instalar nas crianças um horizonte de espera perante os textos que os transformará, mais tarde, em leitores capazes de se interessar pela literatura tradicional e de se adaptar às modificações que a renovam. Contar, em boas condições, contos às crianças aumenta as hipóteses de as transformar em “bons leitores” (Traça, 1992).

3- O Universo Mágico dos Contos de Fadas

3.1- A necessidade de fantasia na criança

Os contos de fadas servem realmente para responder às eternas perguntas: “O que é o mundo verdadeiramente? Como vou eu viver a minha vida nele? Como poderei ser verdadeiramente eu próprio?” As respostas dadas pelos contos de fadas sugerem soluções sem nunca serem dogmáticas, abrindo possíveis caminhos, através da reflexão sobre situações que possam surgir. Especialmente os contos de fadas deixam à criança a decisão de aplicar a fantasia a si própria, na sequência do que a história revela sobre a vida e a natureza humana (Calvino, 1999).

Assim o conto de fadas procede de uma forma que se conforma com a maneira de pensar da criança e com aquilo que ela vive no momento e é por isso que o conto de fadas é para ela tão convincente. Ela pode obter muito mais conforto de um conto de fadas do que dos esforços intelectuais e racionais dos adultos para a tranquilizarem, confiando implicitamente no que eles dizem porque a visão do mundo destes está de acordo com o seu, espelhando-o na sua estrutura mais global (Bettelheim 1999).

Segundo Bettelheim (1999) “Seja qual fôr a nossa idade, só uma história que seja conforme com os princípios subjacentes ao nosso pensamento tem força para nos convencer.” Se isso é assim para os adultos, que aprenderam a aceitar que há mais de um quadro de referência para se compreender o mundo isso é particularmente verdadeiro para a criança. Tendo ainda uma estrutura de pensamento estereotipado e de simplificações “... a criança parte do princípio de que as suas relações com o mundo inanimado seguem um padrão semelhante às que tem como o mundo animado e vice-versa” (Jean, 1991). Daí que para a ela o real e o imaginário tenha poucas diferenças estruturais, estabelecendo apenas a separação mencionada por Sartre: o imaginário existe como uma consciência do irreal, pressupondo uma consciência correlativa do real. Logo, nós podemos distinguir a consciência percepcionante da consciência imaginante. Este filósofo existencialista afirma no seu conhecido ensaio sobre a imaginação “ (...) esta é a condição necessária da liberdade do homem empírico no mundo” (Sartre, 1940: 237).

Bachelard (1986) refere que a fantasia é como a renovação da personalidade, porque esta é aberta, cheia de possibilidades e marcada por uma vantajosa instabilidade. De acordo com estes pensadores, depreendemos que a criança tem absoluta necessidade de acreditar num futuro seguro, pacífico e significativo. Se a imaginação é uma intuição do futuro como nos indica Michel (1976, *in* Bastos, 1999), “torna-se óbvio o facto de não podermos anular a faculdade imaginante das crianças, pois se isso acontecesse teríamos crianças “mutiladas” intelectualmente e afectivamente”. Desta forma, pensamos que é decisivo para o desenvolvimento da criança o ultrapassar barreiras de natureza diversas, que são um estímulo ao triunfo e à consequente auto-estima, a par de modelos de referência que se aliam a uma identificação dinâmica da sua personalidade.

Por outro lado, a construção do “eu” da criança desenvolve-se no persistente conhecimento do mundo que a rodeia, dos seus estímulos, das suas solicitações e das suas respostas que por vezes são muito duras. Freud (*in* Bettelheim, 1999: 153) demonstra que “o pensamento é uma exploração das possibilidades que evita todos os perigos inerentes a uma experimentação de facto”. Deste modo, a linguagem simbólica e a imaginação são pedras angulares para que a criança seja capaz de se integrar de uma forma satisfatória no mundo dos adultos (Bettelheim, 1999).

Veloso (1994:34) refere que “ (...) é, no entanto, pela imaginação que a criança realiza a sua tendência natural que é crescer”. Como muito bem notou Philippe Malrieu (*in* Veloso, 1994), o acto da imaginação, como um acto de um ser social, assenta num jogo dialéctico entre o chamamento da sociedade e os projectos do indivíduo.

Conhecer o mundo, ou seja, a realidade que nos circunda passa pela imaginação, uma vez que a criança pode aprender tudo acerca do mundo através da sua função imaginante, que lhe possibilita integrar as imagens reais num saber que vai crescendo e sendo sedimentado pela ordenação lógica e funcional. Assim, a imaginação da criança constitui um importante factor de análise da realidade devido às imensas possibilidades que esta lhe proporciona, ou seja, através da imaginação a criança pode construir a sua personalidade. Não quer isto dizer que a imaginação anula a consciência do mundo que a rodeia, bem pelo contrário, fornece-lhe a ultrapassagem para os obstáculos constantes dando-lhe a capacidade de recriar um passado/presente. Durand (2001: 464) refere que “ (...) a imaginação preside a toda a tentativa de conhecimento e que a verdadeira

liberdade e dignidade de vocação ontológica das personagens não residem senão nesta espontaneidade espiritual e nesta expressão criadora que constitui o campo do imaginário”. Ou seja, as crianças sentem medo quando estão a ouvir histórias com personagens do mundo do fantástico (as bruxas, as fadas más, lobos,...) e refugiam-se junto dos adultos que lhes servem como fonte de segurança e pacificação (Franz, 1990).

Ao recordar a forma como o herói dos contos de fadas triunfam na vida porque teve coragem de se tornar amigo de uma criatura aparentemente desagradável, a criança acredita que também é capaz da mesma magia (Bettelheim, 1999). Segundo o mesmo autor, o que distingue os contos de fadas das outras narrativas orais ou escritas é a resolução final dos conflitos. O conto de fadas fornece sempre elementos de resposta, que podem diversificar conforme as culturas e as formas de organização social, mas ensina sempre que certos perigos, problemas e situações podem ser ultrapassadas se forem encarados com perseverança.

A palavra fada chegou até nós do Latim “Fatum” e que quer dizer destino. Apesar de não ser essencial para os contos de fadas a verdadeira presença de fadas, esta aparece-nos frequentemente nos contos infantis, porque elas têm, muitas vezes a função de nos mostrar a diferença entre o bem e o mal. «(...) contribuindo para transmitir alguns valores morais e sociais, mediante a definição clara de uma dicotomia entre o bem e o mal.» (Parafita, 2001: 71).

As fadas aparecem assim em situações de carência, com o objectivo de ajudar a resolver os problemas. Elas são sempre figuras femininas que «(...) têm o poder de transformar tudo, e de se transformarem a si por meio de uma varinha de condão» (Vasconcelos, 1986: 310).

Existem dois tipos de fadas, a fada boa e a fada má (também designada por bruxa). A fada boa quando realiza as suas acções mágicas, costuma utilizar o anel e a varinha de condão. A fada má, ou a bruxa, é sempre vista como uma pessoa má.

Numa perspectiva psicanalítica, a fada e a bruxa seriam representações, respectivamente, da boa e da má mãe “como uma pessoa total” com aspectos bons e maus (representados pelas frustrações e pelas limitações aos desejos) e que a mãe não pode deixar de provocar. A maneira mais eficaz que a criança tem para resolver este conflito consiste na clivagem do objecto de relação em

bom e mau, isto é, imaginar que há uma mãe boa de quem ela gosta e uma mãe má de quem não gosta. (Diniz, 1993: 59).

A fada preserva-se como um elemento fundamental do mundo da fantasia e apesar da criança saber que não é verdadeira, ela descobre um grande prazer em viver num mundo do “faz de conta”. Este mundo vai ajudar a criança a viver diversas situações em que os limites reais são demasiados contundentes em que ela tem de lutar com momentos de infelicidade. Nessa altura a criança acredita que existe alguém poderoso e amigo (a fada boa), que lhe pode satisfazer os desejos, sem estar sujeita às limitações do mundo real. Ao ter consciencialização que se trata, de uma fantasia, a criança mantém a fuga necessária ao desespero e à incapacidade perante as imposições duras da realidade.

Tudo isto vai fazer com que a criança seja capaz de contactar, sem nenhum problema, com os seus próprios desejos e ir procurar soluções com a ajuda da fantasia e da criatividade: «Apoia assim a sua imaginação, fortalecendo-lhe o sentimento do seu próprio valor e a convicção de que vale a pena sonhar e imaginar sem que isso seja uma fuga». (Idem: 14) Logo, estes contos de fadas são sempre repletos de fantasia, pois fazem parte do maravilhoso e partem sempre de uma situação concreta, real, convivendo sempre com emoções que qualquer criança já viveu.

Regra geral, nos contos de fadas as personagens são jovens e são colocadas perante diversas perturbações, onde a criança vai tentar encontrar uma resposta adequada para resolver os seus próprios problemas. Todo este processo é vivido através da fantasia, e com a intervenção de entidades fantásticas, como por exemplo: as bruxas, as fadas, os duendes, os animais, as plantas, os gigantes, etc. Cada elemento destes contos tem um papel muito importante e nenhum deles pode ser retirado, isto porque vai alterar totalmente o sentido do conto.

Segundo Fanny Abramovich os contos de fadas relevam-nos vários sentimentos que devemos ter em conta, como por exemplo:

☞ **Medo** - Para Fanny Abramovich os medos são os mais diversos e estão presentes no nosso dia a dia, como poderemos constatar na expressão que se segue:

Medo do escuro, de infecção, de cachorro, do lobisomem, de ladrão
(...) medo do dentista, de ser reprovado na escola, de levar uns
cascudos, de encontrar um vampiro ou ter de enfrentar um polícia...

Temores reais ou imaginários relacionados à escola, temor dos mais fortes, dos que agem nas sombras ou a descoberto, das punições da Igreja, do grupo, do próprio ridículo... Medos com os quais todos convivem, dum jeito ou de outro, numa intensidade ou noutra, que se aprende a enfrentar, a desviar, a superar, a substituir, com os quais se aprende a conviver ou a lidar... (Abramovich, 1997: 125)

☞ **Amor** – Estes contos ensinam-nos muito acerca do amor, está em todos os sentidos, quer seja através do sofrimento ou da descoberta ou até mesmo de encantos, como por exemplo:

« Andersen alerta, com humor, em «O menino mau» - que é como Cúpidos (deus do amor, na mitologia grega) – para a malvadeza desse garoto, que flecha o coração das pessoas, fazendo com que se apaixonem, se amem...» (Ibidem)

☞ **Dificuldades de ser criança** - Existem vários contos que nos descrevem a dificuldade em ser criança, « (...) há que se provar que se é, mesmo que seja através de algo que se conseguiu magicamente...» (Idem: 132)

☞ **Carências** – os contos de fada descrevem-nos as carências pelas quais o herói ou a heroína passa.

☞ **Auto-descobertas** - A descoberta da nossa identidade é fundamental para o nosso crescimento. Existem muitos contos onde se aborda a descoberta da identidade como por exemplo a história do patinho feio.

O poder de se encontrar, se conhecer, depois de ter sido patinho feio, que só se apercebe que é cisne após descobrir a sua identidade (o que significa percorrer uma trajetória longa, difícil e muito sofrida ...).

(...) a questão é descobrir quem somos, perceber o quanto podemos, saber com quem contamos e o quanto desejamos (seja o que for)... (Abramovich, 1997: 135)

☞ **Perdas bruscas** - «Os contos de fadas falam de perdas bruscas ...» (Ibidem). O conto “O Pinheirinho” é um exemplo deste caso, isto porque, depois de ter passado o natal é posto fora de casa, ou seja, o Pinheirinho que estava a pensar que vai recomeçar uma nova vida é cortado e transformado em lenha.

Além destes sentimentos, eles ainda nos fazem referência ao abandono (ao esquecimento de alguém que foi importante), de traições, de temores, de sentimentos de

perda, de infidelidades, da vida e da morte. Todas estas situações fazem parte da vida humana, podendo ser, no entanto, compreendidas ou resolvidas sem o uso da magia e sem a presença do maravilhoso. «Imaginar é também recriar realidades» (Abramovich, 1997: 138. Contudo, o recurso à fantasia torna a caminhada da criança mais fácil.

3.2 - A Função dos Contos de Fadas

Actualmente são os educadores e os professores, os adultos a quem cabe o privilégio de estarem mais tempo com as crianças. Por isso é cada vez mais importante que os educadores fomentem o interesse pela literatura infantil.

É fundamental que a criança comece a conhecer a sua cultura e a sua literatura através de textos que vai aprendendo de cor, o que será benéfico para as suas primeiras aprendizagens escritas. Ao ter consciência dos fonemas, a criança vai progressivamente fazendo correspondências entre termos dos grafemas, das sílabas e posteriormente das palavras. Por outro lado, o facto de estar constantemente a ser exposta a enunciados orais permite-lhe uma compreensão dos mesmos, cada vez mais profunda. O vocabulário e a estrutura frásica serão cada vez mais ricos.

O conto em geral promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais e, é favorável à realização de outras actividades como a pintura, a dramatização ou a dança.

A análise antecipada dos contos propostos às crianças, permite alertá-las para as mensagens explícitas e implícitas presentes nos mesmos, de modo a minimizar medos existentes e a prevenir outros que possam surgir. Segundo Bruno Bettelheim (1999), na obra *Psicanálise do Conto de Fadas*, “ a tarefa mais importante e mais difícil na educação de uma criança consiste em ajudá-la a encontrar um sentido para a sua vida “. Este sentido para a vida não se adquire automaticamente e, a criança precisa aprender a conhecer-se. Fá-lo-á segundo as suas capacidades do momento e de acordo com o seu nível de desenvolvimento psicológico. Segundo o mesmo autor, as crianças ao ouvirem e ao contarem, elas próprias, contos de fadas estão a lidar com problemas humanos

universais e, especialmente com aqueles que as preocupam. As histórias encorajam o seu desenvolvimento e aliviam tensões pré - conscientes ou inconscientes.

Deste modo, a leitura dos contos infantis comporta alguns requisitos que devemos ter em conta, para que estes sejam mais eficazes, contribuindo para o interesse dos alunos. Ou seja, eles devem contribuir para:

- A descoberta da sua identidade;
- Um melhor conhecimento daquilo que o rodeia (o mundo e os outros);
- A formação da sua filosofia de vida;
- A identificação de algumas pistas que contribuam para a resolução dos seus problemas e responsabilidades sociais;
- Originar valores essenciais para a vida em comunidade. (Reis e Adragão, 1992).

Relativamente aos temas dos contos, não será difícil observar aqueles que lhes agradam mais, ou seja, aqueles que mais directamente os atraem conforme podemos constatar nos dois autores supracitados:

- No domínio da fantasia, desde os tradicionais contos de fadas até às novelas de terror e ficção científica.
- No domínio da realidade podemos encontrar várias, por exemplo: as biografias romanceadas ou não, as narrativas de aventuras e mistério; as obras que abordam problemáticas psicológicas e sociais.

Reis e Adragão (1992: 170) admitem que: «(...)conhece-se igualmente o papel socializador desempenhado pela literatura em geral, e pela literatura infanto-juvenil em particular, ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor.»

Deste modo, salientamos que o processo de identificação com as personagens e com a acção, pode levar a considerações no sentido de defender a importância do facto das personagens mais qualificadas de uma obra encarnarem valores positivos, numa linha eminentemente humanista e personalizada.

4 – A Leitura no Mundo de Hoje

4.1 - A Formação das Crianças

Nos nossos dias atravessamos uma época em que diferentes comunidades, são directa ou indirectamente intervenientes na vida cultural e educativa do país. Se estas se mostrarem alertadas e sensibilizadas para as relações com bens culturais e educativos, dando mais ênfase ao livro, pela sua exposição mais evidenciada, e por uma tradição mais forte, a par desta presumível relação causal do livro com a formação cultural do cidadão, surgem então novos hábitos de leitura. Estes hábitos de leitura também se devem à existência de bibliotecas com as devidas condições quer materiais, quer intelectuais de acesso ao livro. Estas preocupações não se limitam ao nosso país, visto que aquilo que o cidadão comum, os profissionais e a comunicação social, denominam de crise de leitura é também considerada uma realidade bastante persistente em qualquer ponto do globo. No entanto, devemos ter em consideração diversos aspectos, quando falamos de uma crise de leitura, como tão bem observa Sequeira:

(...)quem participa na crise? Quem são os seus autores? Os jovens estudantes acusados de falta de interesse pelo livro? Os professores que não são perfeitos modelos de leitores? As escolas onde paradoxalmente, o livro não faz parte das estruturas que devem ser oferecidas a quem tem o direito de ser educado? Os pais e a comunidade a quem falta a capacidade de intervir no processo de formação de leitores? (Sequeira, 2000a: 51)

Provavelmente esta crise situa-se nos dias de hoje e tem crescido com maior ou menor evidência em todos os tempos. Por outro lado não nos podemos esquecer da massificação do ensino e do acesso mais liberalizado a outros produtos culturais cada vez mais diversificados (tais como a televisão, o cinema, o computador, etc.) fazendo com que as crianças não leiam tanto como deveriam, porque inclusivamente não têm tempo disponível. (Sequeira, 2000a)

«A época em que se vive tem sido assinalada por bruscas alterações em todas as áreas de intervenção humana. Em consequência, o acesso e o domínio da informação

são considerados factores relevantes na sociedade em permanente e clara mudança». (Magalhães, 2000: 59)

A constante necessidade de “conservar” informação remonta à Antiguidade. O termo biblioteca surgiu na Grécia, designando o baú ou caixa do livro e, por extensão, também o local onde se guardavam livros. É claro que tal corresponde também a um predomínio da informação escrita no suporte do livro. (Magalhães, 2000).

No entanto, consideramos que a ideia de armazenar informação e esperar que futuros utilizadores venham à sua procura não é uma ideia muito credível, pois o mundo em que vivemos está sempre numa mudança acelerada. Com efeito, a convicção cada vez mais abrangente é que o livro ou qualquer outro suporte de informação não possui naturalmente um fim em si mesmo, é apenas um meio de serviço do possível utilizador.

Em consequência desta situação recorremos a atitudes e práticas que contribuam para a formação das crianças para estas adquirirem hábitos de leitura. Na opinião de Magalhães «(...) as concepções pedagógicas da actualidade destacam o papel do aluno face ao processo de ensino e aprendizagem. Aprender significa questionar, procurar, escolher, avaliar, criar...» (Magalhães, 2000: 60). Assim sendo, este processo vai prolongar-se para além da escolaridade e supõe um diálogo contínuo com o mundo, isto porque a noção de educação permanente implica uma atitude activa face ao conhecimento que se encontra em constante mudança.

Mediante estes pressupostos, compete à escola (desde os primeiros anos) dinamizar estratégias para que os alunos adquiram atitudes e métodos de trabalho que os orientem neste processo, desenvolvendo competências e conhecimentos necessários à vida. A sociedade em que vivemos está cada vez mais complexa, onde cada vez mais é necessário saber procurar, triar, organizar, e comunicar a informação. (Magalhães, 2000)

Na realidade é indispensável a ajuda dos pais e dos professores, para que se possa dar ideia positiva do livro às crianças. A criança ao interagir com os livros vai adoptar uma conduta diferente face à leitura.

Nesta óptica Magalhães (2000: 42) refere que «(...)talvez a descoberta mais importante que estas interacções proporcionam seja a comunicação com o escrito.» Ou seja, quando estamos a ler, o emissor não está fisicamente presente, tratando-se de uma

situação de comunicação em diferido. Sendo assim é importante que a criança descubra e denomine esta nova conduta relacional, estabeleça um texto escrito, emanado de alguém ausente, uma verdadeira conduta de comunicação, ou seja, recorra a ele tão facilmente como recorre a um amigo para obter informações, prazer e experimentar emoções (Janger, 1978, in Magalhães, 2000: 42).

Assim é necessário que se promovam felizes e frequentes encontros com os livros e com as suas histórias, pois são valores preciosos para que se abordem com sucesso as primeiras aprendizagens escolares. O prazer da leitura deve resistir à experiência dos manuais escolares, quase sempre com maior ou menor grau, associados às dificuldades e muitas vezes ao desprazer da leitura. No entanto, temos de ter em conta que para muitas crianças, os manuais escolares ainda são os primeiros livros com que elas lidam.

Por estas razões e porque um meio cultural e afectivo favorecido não é a realidade para todas as crianças, é importante que tanto no ensino pré-escolar como no 1º CEB se promovam encontros com o livro. De facto Magalhães (2000: 63) concorda com esta ideia dizendo que: «(...) se à escola cabe oferecer igualdade de oportunidades a todas as crianças, esta é uma área de actividade que deve ser privilegiada.» Trata-se de uma fase muito importante para as crianças, isto porque elas devem adquirir o gosto pela leitura e esse prazer pode e deve ser encontrado na Literatura Infanto-Juvenil e mais especificamente aos contos de fadas. As histórias dos contos são fonte de maravilhosas experiências, são um meio excelente para alargar o horizonte da criança e aumentar o seu conhecimento em relação ao mundo que a rodeia.

De entre muitos motivos para se contarem histórias nas escolas, salientamos alguns:

- as histórias estimulam o gosto pela leitura – quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas ou lidas, ela ganha o impulso inicial que mais tarde a arrastará para a leitura.

- as histórias instruem – ao enriquecer o vocabulário infantil, a criança amplia o seu mundo de ideias e conhecimentos e desenvolve a linguagem e o pensamento.

- as histórias educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, da imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem.

- as histórias cultivam a sensibilidade, e isso significa educar o espírito. A literatura e os contos de fadas dirigem a criança para a descoberta da sua identidade e comunicação e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu carácter.

4.2 – A Importância da Leitura para o desenvolvimento da linguagem

O acto de ler é um processo mental que se realiza a vários níveis, contribuindo para o desenvolvimento do intelecto.

A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início, é um processo perceptivo durante o qual o leitor reconhece símbolos. Depois, processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação de símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental alarga-se num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las, levando estes dois processos a fundirem-se no acto de ler.

Este acto não é exclusivamente uma actividade visual. Ler implica dois tipos de informação: a informação visual e a informação não-visual (Smith, 1980). Se a primeira é evidente, pois é necessário ver um texto para ler, a segunda é fundamental, pois implica o conhecimento da língua em que o texto está escrito, o tema do texto e a técnica necessária à realização da leitura.

Poderá dizer-se que o principiante pode ultrapassar os limites do sistema visual utilizando o sentido, tal como o leitor competente. Não basta conhecer o sentido das palavras, pois é necessário ter experiência suficiente que se reflecta no plano conceptual, projectando-se depois no acto de leitura para dar sentido àquilo que se lê (Smith, 1980).

Embora a linguagem oral e escrita sejam dois sistemas que têm em comum o mesmo léxico e a mesma sintaxe, utilizamo-las de maneira diferente. A fala-audição tem um sistema fonológico e a leitura-escrita um sistema ortográfico (Smith, 1980).

Segundo Chomsky (1972) é errado pensar que é característica da utilização da linguagem humana o desejo ou o facto de transmitir informação. Contudo, há uma interdependência estreita entre a linguagem e a vida humana, tão estreita que, muitas vezes, só em situações de isolamento nos apercebemos disso, como explica Yaguello: “(...) ninguém pode negar ao ser falante o domínio do mecanismo que, primeiro que tudo, lhe confere a qualidade de ser humano. O soldado horivelmente mutilado que Dalton Trumbo põe em cena em ‘Johnny Got His Gun’, privado de membros, de rosto, da quase totalidade dos seus órgãos, permanece humano graças ao discurso interior que o anima e lhe permite conservar uma imagem do mundo. É mais humano do que a criança selvagem reduzida ao estado animal pela ausência de linguagem. E é por esta razão que a linguagem está no centro do homem...” (1990: 179).

Revela-se neste texto a ideia de que é a linguagem que ajudaria o ser humano, porque o mantém em ligação ao mundo, através das suas vivências e é, através do discurso que permanece ligado ao outro. Com efeito a linguagem propícia ao indivíduo a aquisição dos instrumentos necessários a uma percepção adequada do mundo, a uma melhor compreensão de si e dos outros.

Portanto, o estudo da língua investe por vários campos, todos eles interessados na comunicação, visto esta constituir objecto fundamental das suas preocupações.

É evidente que o estudo da leitura tem de tomar em consideração vários aspectos da língua. Num apanhado sobre a evolução da ciência linguística, Fries (1963) delineou as diversas características da linguagem humana que foram surgindo ao longo da história. Resumir-se-á alguns dos pressupostos acerca da língua que se tornaram aceitáveis e que se relacionam directamente com o ensino e com a aprendizagem da leitura. Pode ver-se que a língua falada constitui a base da maior parte destas generalizações:

1.É normal as palavras possuírem significados múltiplos e é natural que as palavras de uso corrente apresentem uma diversidade de significados.

2.Em geral, uma língua não apresenta sons que sejam em si fáceis ou difíceis. A facilidade ou dificuldade da audição ou da pronúncia são função da maneira como o material fonético surge no idioma materno de cada um.

3.As unidades funcionais de uma língua não são padrões de sons vocais que se adicionam uns aos outros, mas sim feixes de diferenças contrastantes de traços sonoros, de sequências, de distribuição e de tom.

O estudo da língua é, a partir de perspectivas diversas, relevante para o ensino da leitura. Não há dúvida que as línguas diferem uma das outras, mas o facto é que existem relações consideráveis entre elas. Uma das generalizações válidas é que para os leitores consumados das línguas mundiais a leitura consiste no mesmo.

4.3 - As Componentes da Competência da Leitura

Para Carrol (1987), o processo da leitura é bastante complexo, exigindo a interferência de inúmeras componentes que têm de ser adquiridas e praticadas. Acredita que existem vários caminhos para a aprendizagem da competência da leitura, e que estes, por sua vez, nos demonstram a ordem em que os vários elementos são apreendidos e praticados; assim como a adequação destes trajectos às capacidades das crianças.

Segundo Carrol (1987), podemos descrever as diferentes componentes da competência da leitura, de que as crianças terão de se apropriar. Elas são:

- a) Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler;
- b) Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem;
- c) Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de representação gráfica;
- d) Aprender o princípio de orientação esquerda/ direita, quer na pesquisa da palavra escrita separada, quer no decorrer do texto;
- e) Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som, e aprender a usar esses padrões na averiguação das palavras que já conhece na linguagem oral, e na pronúncia de palavras que não conhece;
- f) Aprender a identificar palavras impressas, utilizando todas as pistas que possam auxiliar, como por exemplo: a configuração global, as letras que as

compõem, os sons representados por essas letras ou o significado surgido pelo contexto;

- g) Aprender que as palavras impressas são transcrições de palavras faladas, e que os seus significados são idênticos aos significados das palavras faladas. Ao decodificar uma mensagem escrita a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado;
- h) Aprender a raciocinar e a pensar sobre aquilo que lê, tendo em conta as suas capacidades e experiências.

Nesta enumeração, devemos ter em conta muitos outros aspectos, como por exemplo: a linguagem oral, processamento visual, percepção e reconhecimento de palavras escritas, cognição, afectos e intervenções culturais.

No entanto, temos de considerar a opinião de outros autores. Para Goodman (1967) e Smith (1980), as componentes da competência da leitura não devem seguir a ordem atrás mencionada mas sim (A, F, G, H, D, C, B e E). Esta proposta demonstra-nos uma prevalência da importância, através do reconhecimento da palavra como um todo, sendo referenciadas as componentes (B, C e E) inseridas somente depois de alguns progressos consideráveis nas componentes (D, F, G e H). Ou seja, a grande questão sobre como é que a leitura deve ser ensinada, tem em conta a importância que é atribuída às diferentes componentes, concretizada na sequência em que devem ser abordadas no ensino da leitura. O que está em causa é a ordem temporal e o maior ou menor grau de explicitação transmitido na abordagem destas componentes e não a essência das mesmas.

Uma vez enumeradas as componentes ressalta a questão do modo como estas afectam a aprendizagem. Scarborough, elaborou um estudo onde podemos observar que das 34 crianças oriundas de famílias disléxicas 23 delas eram más leitoras. Verificou-se também que as más leitoras demonstravam, desde cedo, baixas competências verbais; dificuldades de segmentação fonética, na imitação de palavras difíceis de pronunciar, e nos julgamentos gramaticais; aspectos esses que segundo Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Catts, 1986 e Fowler, 1988 estão tipicamente ligados a dificuldades na leitura.

Demonstrou-nos também que as dificuldades a nível do segundo ano eram somente a nível verbal, já que todas as crianças tinham um QI normal e os seus problemas não podiam ser atribuídos a problemas de desenvolvimento. Todas estas crianças foram avaliadas a vários níveis (QI, compreensão de histórias, discriminação visual, conhecimento de correspondência letra/ som, identificação de letras, velocidade de nomeação de figuras, nomeação correcta de figuras, e consciência fonológica). É de ressaltar que de todos estes critérios somente a nomeação correcta de gravuras, a identificação de letras, o conhecimento de correspondência letra/ som e a consciência fonológica é que estão relacionadas com o desempenho da leitura.

No entanto, apesar destes resultados o autor encara ser precoce a ideia de atribuir os problemas de leitura a possíveis factores de ordem genética e experiencial.

Como verificamos, várias competências são impostas/ desenvolvidas no acto de ler. No ponto que se segue poderemos observar as competências relacionadas com a aquisição da leitura:

a.) Desenvolvimento Cognitivo e Idade

b) Conhecimento Lexical e Sintáctico

c) Consciência Linguística

- Capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe

- Consciência fonológica

d) Memória de trabalho para material verbal

- Relação entre consciência fonológica e memória de trabalho para material verbal

e) Comportamentos emergentes de leitura

- Factores constituintes e estruturadores da leitura

- Contextos/ Situações

- Discursos sobre o escrito

- Descoberta das funções e formas de escritas

- Descoberta sobre a linguagem escrita

a) Desenvolvimento Cognitivo e Idade

Analisaremos em primeiro lugar esta competência pois, todas as outras capacidades estão subjacentes ao desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (1966) desde muito cedo que as crianças tentam compreender o mundo que as rodeia e esta compreensão está subjacente à linguagem e ao pensamento. Desde o nascimento, início do estágio sensorio-motor, que a criança começa a trabalhar na exploração activa do mundo que a rodeia, o que lhe permite que conceba a sua existência autónoma de pessoas e objectos. A linguagem aparece quando esta percebe que através de sons ou de gestos consegue captar a atenção do adulto, logo vai funcionar como um instrumento para alcançar determinados objectivos.

No entanto, a memória e as outras estruturas cognitivas têm de adquirir um certo estado de maturação para que estas lhe permitam reter conhecimentos na sua mente, de modo que os possa utilizar na sua ausência, e que lhe possibilite, através da comunicação apelar às pessoas para obter os seus objectivos. Os precedentes cognitivos mais imediatos para o uso da linguagem são, a representação simbólica e a capacidade de usar instrumentos para alcançar determinados fins. Também Bates e colaboradores (1977), depois de um estudo exaustivo sobre vinte e cinco crianças, chegaram à conclusão de que as capacidades simbólicas seguem ao lado das capacidades do uso de instrumentos. Snyder (1975) in Slobin (1980), descobriu que as crianças com dificuldades na linguagem também apresentam um atraso na capacidade de utilização de instrumentos, apesar de na maior parte das vezes serem normais em relação às outras áreas cognitivas.

Dias e Cristin (1980) expõem-nos a observação das diferentes operações cognitivas abrangidas pela aprendizagem da leitura, o que nos permite avaliar as relações entre estas capacidades e as diferentes componentes da competência da leitura descritas por Carrol (1987). Esta investigação é realizada tendo em conta um contraste resultante dos diferentes métodos de leitura que, apesar de poder ser um pouco ilusória, consideramos que o mérito da investigação das diferentes operações em debate se conserva. De seguida iremos apresentar dois quadros alusivos à mesma.

Quadro 1- Operações cognitivas subjacentes aos Métodos Fónicos de Aprendizagem da Leitura

Extraído e adaptado de Dias e Cristin, (1980), p. 355

Etapas	Operações requeridas
1ª Etapa: a letra	Associação -generalização - discriminação Reversibilidade
2ª Etapa: a sílaba	Operações da Etapa 1 + Decomposição Síntese
3ª Etapa: a palavra	Operações da Etapa 2 + Classificação Serição
4ª Etapa: a frase	Aperfeiçoamento + Aceleração das operações precedentes

Quadro 2- Operações cognitivas subjacentes aos Métodos Globais de Aprendizagem da Leitura

Extraído e adaptado de Dias e Cristin, (1980), p. 361

Etapas	Operações requeridas
1ª Etapa: preparação das aquisições globais	Simbolização

2ª Etapa	Operações da Etapa 1 + Sincretismo ou função globalizadora
3ª Etapa: primeiras explorações das aquisições globais.	Operações da Etapa 2 + Associação Decomposição Classificação Serição Reversibilidade
4ª Etapa: análise e decifração	Operações da Etapa 3 + Aproximação e Comparação Generalização Discriminação
5ª Etapa: Produtos da Análise	Operações da 4ª Etapa + Síntese

Segundo Dias e Cristin (1980) as operações psicológicas solicitadas nos pressupostos cognitivos subjacentes à aprendizagem da leitura são análogas, embora estas intervenham em diferentes momentos de aprendizagem. Para Wadsworth (1987: 162) “sem o domínio destas operações lógicas, as irregularidades da linguagem escrita continuam uma confusão completa para a criança”, defendendo que “as capacidades lógicas não podem ser ensinadas, a não ser que ela (criança) esteja na sua eminência de as descobrir espontaneamente” (Idem: 163). Conforme o processo de leitura/ escrita impõe determinadas operações cognitivas, as escolhas elaboradas pelos professores podem auxiliar a emergência destas operações.

Existem vários estudos que demonstram uma maior ou menor facilidade na aquisição da leitura que é anunciada pela execução em funções cognitivas básicas, de

aspecto lógico e analítico, como a classificação, a seriação e a conservação da quantidade. Arlin (1981), incrementou um estudo onde realiza uma avaliação a um grupo de crianças, no início e no fim do pré-escolar, em diversas tarefas piagetianas como a classificação, a seriação e a conservação. Estas mesmas crianças foram avaliadas novamente no final do 1º ano de escolaridade, ao nível da leitura através do Metropolitan Achievement Test (Primary-From F); o que revelou que estas três funções ou sistemas cognitivos agrupados proporcionam auxílios importantes no âmbito escolar (quer ao nível da leitura quer ao nível da matemática). Estes resultados vêm comprovar uma união entre a prestação nas tarefas cognitivas e o nível da leitura.

Esta Investigação é-nos reforçada com um estudo de Filjakow (1986), baseado num estudo de Aman- Gainotti e Cabale (1980), que tem como amostra grupos de bons e maus leitores. Resultados análogos foram também apresentados por Tunmer (1990), Herriman e Nesdale (1988). Estes autores aplicam no início do 1º ano de escolaridade uma prova de capacidades lógicas e analíticas, teste de Q.I., testes de competência linguística – fonológica, sintáctica e pragmática, e ainda testes de conceito acerca do impresso. No final do ano lectivo voltam novamente a realizar uma nova avaliação. Os resultados apresentam uma relação significativa entre desempenhos nas funções de aspecto lógico e analítico de tipo piagetiano, os níveis de desempenho nas provas de competência linguística e de conceitos acerca do impresso, e o desempenho da leitura. É de salientar que as crianças que tinham iniciado a escolaridade com baixos níveis de consciência fonológica, mas com altos níveis de habilidades cognitivas, conseguiram atingir os seus pares no que diz respeito às aptidões fonológicas, no final do 1º ano de escolaridade. No entanto, as crianças que tinham maus resultados tendo em conta a consciência fonológica, acompanhados de maus resultados ao nível das capacidades cognitivas, demonstram no final do ano lectivo um atraso na leitura. Esta investigação mostra-nos nitidamente que as crianças que demonstram um mau desempenho na leitura demonstram também mais problemas ao nível da memória de trabalho.

Van Kleeck (1982) e Hakes (1980), estudaram a capacidade das crianças em se desconcentrarem. Eles defenderam a hipótese de que os aperfeiçoamentos na aptidão da criança em se descentrar dos aspectos mais importantes dos objectos, executam um papel auxiliador da emergência de competências para estudar a palavra ao nível dos

segmentos fonéticos. Hakes (1980), encara que as crianças mais novas se centrem mais nos referentes do que nos meios linguísticos utilizados para os denominar ou descrever, mas que este tipo de comportamento tende a desaparecer por volta dos quatro até aos oito anos. Esta modificação impõe uma aptidão crescente para acolher as propriedades da linguagem.

Sequeira demonstra-nos a conexão entre as capacidades cognitivas e a aprendizagem da leitura. Ela verbaliza “... a inclusão de classes, que representa uma fase mais avançada da capacidade de classificar, ajuda a criança a ver a parte e o todo em simultâneo. Na leitura, ajudará o leitor a relacionar a letra com a palavra, esta com a frase, e a frase com o texto. Mais tarde, será importante uma reflexão sobre a gramática, o que implica uma série de relações semânticas, morfológicas, sintáticas e pragmáticas” (1989b: 59). Para Teixeira “a aprendizagem de regras ortográficas e da recodificação fonética pressupõe operações lógicas. Estas operações são tanto mais exigidas quanto mais irregular fôr o código linguístico. Considere-se o exemplo: o facto de uma mesma letra poder representar mais do que um som, enquanto um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra, coloca um problema de multiplicação lógica. Esta operação compreende a coordenação de duas classes para se chegar a uma terceira, resultante da intersecção das duas. No plano cognitivo, implica o reconhecimento de que se pode pertencer ao mesmo tempo a duas classes” (1993a:165). Conforme Sequeira (1989b) relata, existe consenso em considerar que as aptidões de classificação, de relacionamento das partes como um todo, de desconcentração, seriação e ordenação seriam as mais relevantes na aprendizagem da leitura.

Para as crianças que estão acostumadas com as palavras, e inseridas no trabalho de análise, a disposição das letras para a constituição de novas palavras não vai ser um problema, porque será como que a recomposição de um organismo que ela desmontou. Ela vai praticar ao mesmo tempo a análise e a síntese encontrando analogias entre as palavras, partindo para a construção de outras com dados que ela já concebe. No entanto, se a criança tem dificuldades na nossa língua sob o ponto de vista fonético (um som pode ser representado por várias letras e uma mesma letra pode fazer diferentes sons) irá ter dificuldades em agrupá-las ajustando os sons que lhes pertencem, ou seja, não consegue encontrar as palavras que deseja através da síntese.

Como podemos verificar e segundo Piaget (1966), a leitura exige várias capacidades cognitivas, capacidades essas que aparecem no processo de mudança desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas. Esta transição acontece tendo em conta determinados níveis etários, pelo que a Idade é um factor muito importante na aprendizagem da leitura. O que vai ao encontro da teoria maturacionista que nos diz que não vale a pena ensinar a ler crianças que ainda não atingiram uma certa idade pois ainda não adquiriram a maturidade necessária, que depende da idade cronológica.

Lerroy-Bouion (1975), efectuou alguns estudos sobre o progresso de capacidade de análise e de reconstrução fonológica em crianças com idades entre os cinco e os oito anos. Ele mostra-nos que a rapidez do desenvolvimento destas capacidades varia tendo em conta o nível de desenvolvimento cognitivo, ou seja, as crianças com um Q.I. maior desenvolvem mais rapidamente estas capacidades. No seu estudo, as crianças que desde os cinco anos tinham uma iniciação na aprendizagem da leitura não tinham grandes resultados, o que o levou a concluir que não seria somente um saber fazer mas “...d’un problème de immaturité d’une habilité mentale, qui se développe naturellement, spontanément, sous l’effet des stimulations linguistiques fournies pour la vie courante... Nous pouvons conclure de ce fait que pour la masse de population, l’âge legal du début de l’apprentissage de la lecture a été fixe, en France, d’une manière un peu trop precoce.” (Lerroy-Bouion, 1975:185)

É através de estudos como este que se tem determinado a idade para o início da escolaridade. Podemos verificar que a maior taxa de sucesso dá-se nos países onde se inicia a aprendizagem da leitura aos sete anos de idade (Finlândia, Noruega, Suécia e Islândia), ou seja, as crianças que iniciam a leitura mais tarde rapidamente alcançam os que iniciam aos cinco, seis anos (Elley, 1992: 37).

No entanto, Morais e colaboradores (1987), no que diz respeito às capacidades de análise segmental e consciência segmental da linguagem oral, pensam que a idade não é um factor fundamental na emergência destas aptidões. Eles optam por empregar o termo consciência segmental em vez de consciência fonológica, pois baseiam-se num estudo elaborado por Content, Kolinsky, Morais e Bertelson (1986), onde as crianças de quatro e cinco anos executavam com sucesso tarefas de omissão da consoante inicial da

palavra dada. Content (1985), também partilha da mesma opinião; no seu estudo efectuado a sessenta crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos não encontra diferenças.

Embora também existam outras opiniões, como é o caso do investigador Gombert, que pondera a possibilidade de existir uma mudança maturacional por volta dos seis anos, explicativa do seu desenvolvimento da consciência segmental “...les conditions cognitives de l’apparition des conduites métaphonologiques sont un prérequis de l’apprentissage efficace de la lecture” e que “ l’individu qui n’est pas cognitivement prêt à la maîtrise métaphonologique, ne peut apprendre à lire” (1992: 112).

Morais (1994) e Adrián et al. (1995), demonstram que a consciência fonémica não tem que ser uma condição prévia para a aprendizagem da leitura, pois no caso dos adultos analfabetos tem a ver com a falta de oportunidade de aprender a ler e não com razões cognitivas. Deste modo, a ausência desta consciência fonémica em crianças em idade do pré-escolar, não pode ser vista como um sinal de imaturidade ao nível cognitivo.

Para concluirmos esta competência relacionada com a aquisição da leitura, desejaríamos referir que o papel do desenvolvimento cognitivo não parece ser muito importante nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, no entanto, este tem um papel fundamental à medida que vamos avançando na escolaridade, cerca de 50% (Bloom, 1981). Concordamos com Teixeira que nos diz que “a relação entre a cognição e a leitura é esperada, por duas razões. Primeiro, porque o objectivo último da leitura é a compreensão da comunicação e a interpretação das ideias do autor. Segundo, porque aprender a ler requer o desenvolvimento de novos conceitos linguísticos” (1993b: 69)

b) Conhecimento lexical e sintáctico

Como anteriormente mencionámos a primeira componente da competência da leitura é o conhecimento da língua que a criança vai aprender a ler, ou seja, a criança tem de possuir o vocabulário básico e a sua utilização. (Casalis & Lecocq, 1992)

Existem muitos estudos que relacionam as diferenças de vocabulário com o desempenho da leitura. Segundo Vellutino e Scanlon (1987) as crianças que tinham dificuldades ao nível do vocabulário tinham resultados inferiores às crianças sem dificuldades tanto no aspecto receptivo quer no expressivo. No entanto Anderson & Freebody (1981), diz-nos que as medidas do conhecimento de vocabulário são profetas activos de uma variedade de índices de competência linguística, e as fortes conexões existentes entre as medidas de conhecimentos de vocabulário e as medidas de inteligência são os dados mais metódicos na avaliação da inteligência, ao longo dos tempos. Eles elaboram um resumo das diferentes propostas, no entanto o conhecimento lexical é o cariz mais visível de uma competência linguística mais geral. Isto porque os alunos que têm bons resultados nas provas de vocabulário identificam mais palavras nos textos que lhes são fornecidos. Por outro lado, as provas de vocabulário são uma medida de aptidão verbal, o que vai determinar a compreensão dos textos. Por fim, não nos podemos esquecer que o saber lexical é um reflexo do conhecimento, pois para além de se aprenderem as palavras também se aprendem conceitos. O vocabulário reflecte o saber, sendo que este dita a compreensão do texto.

Segundo Paula Menyuk e James Flood (1981), todas as crianças que têm problemas ao nível da oralidade têm também problemas de leitura. Estes problemas podem ser identificados precocemente. Ou seja, as crianças que apresentam problemas ao nível da compreensão ou da produção da linguagem oral, normalmente vão ter dificuldades na descodificação das palavras. Por outro lado, as crianças que têm um léxico sucinto terão dificuldades na compreensão do sentido do texto, mesmo que consigam descodificar perfeitamente. Porém, existem crianças que têm uma comunicação linguística considerada normal, mas que possuem pequenos problemas de linguagem, mas estes não são detectados. Esta ideia é mais tarde reforçada por Sim- Sim (1995).

Assim sendo torna-se imprescindível saber que nível de competência de conhecimento lexical e sintáctico, é necessário que a criança atinja, antes de ser iniciada na aprendizagem formal da leitura, assim como, de que maneira o conhecimento da linguagem oral interfere com a aprendizagem da leitura.

Ao longo dos tempos, vários investigadores têm tentado reconhecer as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura, onde poderemos identificar um conjunto de sub-competências (conhecimento lexical, rapidez de evocação lexical, compreensão semântica, domínio das relações gramaticais e consciência segmental da língua). Para Lentin (1976), quando falamos com uma criança e deixamos que ela fale estamos a promover o uso activo da linguagem, o que vai desenvolver e modernizar esta base linguística, assim como o acesso à leitura.

Segundo Vellutino (1987), os problemas de leitura têm a ver com um maior ou menor problema de linguagem. Esse problema tem a ver com a maneira como nós processamos a informação, tendo em consideração que a qualidade da base linguística sobre a qual se vão auxiliar a percepção visual e auditiva, a memória, e a integração dos estímulos visuo-espaciais em sequências temporais, vai impôr a maneira como a informação linguística é processada. Vellutino considera que os maus leitores possuem défices de linguagem, nomeadamente ao nível da organização sintáctica e de vocabulário. Estas dificuldades não aparecem no início da actividade escolar mas sim mais tarde, pois no início os alunos não têm grandes desafios à competência linguística que façam surgir essas dificuldades.

Para Tunmer (1990), o domínio sintáctico pode interagir com o desempenho da leitura em duas vertentes: nas possibilidades do leitor se automonitorizar na compreensão do texto, e, na simplificação da descoberta e apreensão de correspondências letra/som que até aí ignorava. Gombret (1992), apresenta-nos uma terceira vertente que poderia ser: se o significado de uma elocução não é um somatório aritmético da simplificação dos elementos lexicais que a compõem.

Sendo assim o conhecimento sintáctico tem um papel activo na aquisição da leitura durante a extracção do significado, já que vai ajudar a extrair o sentido.

c) Consciência Linguística

Segundo Mattingly (1984), muito antes das crianças entrarem para a escola, elas já estabeleceram laços com os sons da sua língua. Ele defende que existem determinados aspectos da consciência linguística que são indissociáveis da aquisição da

linguagem. Desde os dois anos de idade que as crianças têm indicações desta reflexão metalinguística, pois fazem repetições de certas palavras ou do sotaque de algumas pessoas, repetem fonemas recém-adquiridos ou inventam rimas.

Desde muito cedo, mesmo antes de conseguirem transpôr para a linguagem oral, que a criança já é capaz de distinguir “pa” de “ba”, ou “fumo” de “sumo”. Ou seja, desde muito cedo, a criança tem algum saber sobre os fonemas da língua, o que lhe vai permitir detectar erros no discurso. Porém este conhecimento da língua ainda não pode ser apreciado como metalinguístico (Mann, 1986).

Na maior parte das vezes, as expressões “consciência linguística” e “consciência metalinguística” são utilizadas como se estas se referissem à mesma coisa, no entanto, Ehri (1984), faz distinção entre elas. A “consciência linguística” demonstra-nos uma capacidade de processar e compreender o discurso, tendo em conta um conhecimento implícito da língua. A consciência metalinguística seria somente para descrever a capacidade de realizar julgamentos e manipular, de forma controlada, a estrutura da língua.

Também Titone (1988), nos apresenta o que ele pensa acerca destes dois conceitos. Assim, o uso da expressão “consciência linguística” teria subjacente um conhecimento implícito, não estudado, das funções e do funcionamento da língua, enquanto que a “consciência metalinguística” compreenderia um conhecimento explícito das características e funções da linguagem, que também é difundido às outras línguas.

Muitas vezes estas duas expressões são utilizadas como equivalentes pois é extremamente difícil estabelecer uma fronteira entre as duas, tendo em conta que é complicado avaliar a explicitação da tomada de consciência metalinguística implicada numa determinada actividade (Hakes, 1980).

Quando nos dirigimos a comportamentos metalinguísticos, empregamos o prefixo meta como revelador de alguma capacidade de descentração do indivíduo tendo em conta a linguagem. Assim sendo, poderemos afirmar que estes comportamentos metalinguísticos se desenvolvem com a idade, tornando-se cada vez mais firmes a partir do início da idade escolar, pois é uma grande consequência da aprendizagem da leitura e da escrita.

A criança quando inicia o 1º CEB vai desenvolver as suas competências fonológicas, sintáticas e de análise textual. Estas competências não são muito desenvolvidas na linguagem oral porque não é exigida à criança uma atenção voluntária, pois toda a comunicação oral ocorre num meio espontâneo. No entanto, existem algumas situações onde se verificam alguns comportamentos de carácter metalinguístico, como por exemplo: quando uma criança comete um erro a nível de concordância de género/ número e esta utiliza o seu conhecimento da língua para corrigir o seu erro.

Tendo em conta diversos estudos sobre o assunto em questão, torna-se claro que para uma criança aprender a ler, ela precisa de perceber que a linguagem é formada por palavras e estas por unidades ainda mais pequenas. É extremamente necessário que a criança no início da sua aprendizagem da leitura segmente as frases em palavras, pois está directamente relacionada com o seu sucesso enquanto futuro leitor. Para Bielmiller (1970) e Ryan (1980), esta aptidão é encarada como uma condição prévia, enquanto que para outros autores é uma aptidão que vai facilitar o acesso à leitura e à escrita, mas cujo desenvolvimento está directamente dependente da aprendizagem da leitura e da escrita (Kolinsky, 1986; Blachman, 1991).

A aptidão de reconhecimento lexical pode depender da aprendizagem da leitura, uma vez que a escrita isola claramente as palavras (Kolinsky, 1986). Segundo um estudo que Viana (1996) desenvolveu com crianças do pré-escolar, o importante para que uma criança aprenda a ler, é que ela saiba que a cada palavra oral deverá corresponder uma palavra escrita.

Ferreiro (1986), pensa que para que aceda à leitura e à escrita, a criança tem que saber como usar os diferentes elementos, mas também necessita de conhecer esses elementos. Ou seja, inicialmente é necessário que a criança saiba o que é a leitura e para que serve. De seguida, tem que saber o que é uma palavra, uma frase e as regras que dirigem esta nova forma de linguagem. Depois tem que movimentar as suas aptidões semânticas e fonológicas para que consiga apelar às suas capacidades sintáticas. Quando o aluno já automatizou estas aptidões básicas, ou seja, já adquiriu uma certa velocidade de leitura tendo em conta o tempo de reconhecimento, surge a importância da capacidade de análise textual indispensável para um bom domínio da leitura. Esta

capacidade de análise torna-se cada vez mais exigente à medida que os textos se vão tornando cada vez mais complexos.

Capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe

Segundo Markman (1981) o discurso espontâneo das crianças tem em conta a sintaxe das respectivas línguas, o que não impede que errem algumas tarefas que afectem um estudo explícito da sintaxe ou do domínio consciente da organização da linguagem. Assim podemos concluir que o conhecimento implícito da gramática não implica o domínio meta-sintáctico.

Ultimamente têm existido diversos estudos sobre a capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe, no entanto, em conformidade com o que acontece com o estudo de outras competências não nos permite uma generalização dos resultados. Nestes estudos são apresentadas às crianças frases e, elas têm de reconhecer se estas são gramaticais ou agramaticais. No entanto, corre-se sempre o risco de a criança confundir gramaticalidade com o que é aceitável ou com o que é socialmente correcto. Por outro lado, também é exigido às crianças um reconhecimento da agramaticalidade, quando temos conhecimento que as suas referências pragmáticas vão sobressair às suas referências sintácticas fazendo com que encare a frase como errada.

Num resumo sobre os diferentes estudos de diversos autores, como por exemplo segundo De Villers (1974), Smith (1980), Pratt e colaboradores (1984), podemos afirmar que quando uma criança de cinco/ seis anos corrige uma frase agramatical, ela demonstra-nos já alguma aptidão de controlo, que pode ser apreciada como pioneira de uma consciência meta-sintáctica, mas ainda não prova uma utilização ou uma análise consciente das regras gramaticais. Para Berthoud-Papandropoulou e Sinclair (1983) a criança só reconhece de modo consciente a não utilização da regra sintáctica quando tem seis/ sete anos. No entanto, para Bialystok (1986) isso só acontece por volta dos sete/ oito anos.

A iniciação da aprendizagem da leitura pode ser facilitada se tivermos em conta dois aspectos distintos da consciência metalinguística: a consciência fonológica e a consciência sintáctica. A consciência fonológica tem uma intervenção directa na

aquisição de descodificação das correspondências fonema/ grafema. A consciência sintáctica intervém no processo de descodificação e no processo de compreensão, na medida em que ajudaria numa melhor utilização das pistas sintáctico-semânticas, assim como no reconhecimento das palavras, e na compreensão do texto como um todo.

No entanto, os resultados de um estudo elaborado por Rego no Brasil, revelam que a consciência sintáctica não demonstrou um resultado preditivo significativo no desempenho da leitura de palavras inventadas. Ela calcula que estes resultados “...sugerem que as crianças que aprendem a ler ortografias regulares, a partir do ensino explícito das correspondências grafo-fónicas envolvidas na descodificação, uma vez que essa metodologia não estimula as crianças a fazerem uso das suas habilidades sintáctico-semânticas para ler palavras de difícil descodificação, e a aprender sobre correspondências som-grafia” (1995: 57).

Consciência fonológica

Como anteriormente referimos, aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem, é o segundo passo para a construção da competência da leitura. A relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura já foi bastante estudada, e todos os estudos indicam que as crianças pequenas que ostentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica, mais tarde serão certamente bons leitores. Assim como, as que iniciam a escolaridade com um fraco desenvolvimento irão ser maus leitores. (Wagner & Torgesen, 1987; Adams, 1994)

Antes de mais, devemos esclarecer que quando nos dirigimos à expressão “consciência fonológica”, esta é utilizada para designar diferentes níveis de conhecimento.

Para Gombert (1992), a consciência fonológica designa a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de um modo voluntário controlado, enquanto que os comportamentos epifonológicos mostram a discriminação precoce dos sons, que apesar de se revelar desde muito cedo na produção linguística das crianças, acontecem de forma intuitiva.

Na prática observamos que a expressão “consciência fonológica” abarca diversos níveis, desde a sensibilização à manipulação voluntária. Ball (1993), mostra-nos uma sequência de tarefas de consciência fonológica, as quais os alunos devem ser capazes de realizar, e que obedecem a uma certa continuidade no que diz respeito à dificuldade exigida, ou seja, à medida que os alunos vão realizando as tarefas, a natureza metalinguística vai ficar cada vez mais complexa. No entanto, os resultados e as relações do desempenho da leitura são bastante difíceis de comparar uma vez que estas tarefas são bastante diversificadas. Assim, torna-se indispensável saber se o seu valor preditivo reside na competência fonológica ou noutros processos cognitivos que não estão a ser tomados em consideração.

Anteriormente já alguns autores se tinham questionado a este respeito, e existem alguns estudos sobre a análise destas tarefas (Blackman, 1983; Stanovich., 1984). Porém e contrariamente ao que estes esperavam os resultados destas tarefas, mesmo abarcando requisitos cognitivos diferentes, não eram muito divergentes.

Para Gombert (1992) e Goswami (1990), existem outras formas de consciência fonológica, como por exemplo: a consciência silábica, a consciência de unidades intra-silábicas, e a consciência fonémica.

Tendo em conta vários estudos, podemos concluir que a diferença existente entre a consciência da sílaba e a consciência do fonema é que esta aparece mais cedo do que a do fonema, “...la diferencia de dificultad que se observa entre fonos y sílabas probablemente del hecho de que a las sílabas corresponde un parámetro físico simples”, para além de que “... el análisis acústico del mensaje oral muestra, en efecto, una sucesión de picos de intensidad que corresponde casi perfectamente a los núcleos vocálicos de las sílabas. El sujeto, para aislar una sílaba, puede utilizar este parámetro com relativa facilidad” (Alegria, 1985: 88).

Nos estudos que analisamos sobre a consciência da sílaba, podemos observar que estes utilizam diferente tarefas, com por exemplo: contagem das sílabas; batimentos segundo a segmentação; supressão de sílabas no início, no meio ou no fim das palavras; categorização das palavras conforme um critério; recomposição de palavras dadas as componentes silábicas e ainda segundo a manipulação de sílabas. Os resultados obtidos variam consoante as tarefas utilizadas nos diferentes estudos.

Kirtley et al. (1989), diz-nos que a consciência de unidades intra-silábicas foi estudada principalmente tendo em conta a utilização de rimas, verificando-se resultados bastantes diferentes, pois estes estão sujeitos às palavras que são utilizadas. Porém é de aceitar que existe um nível intermédio de consciência entre a consciência da sílaba e a do fonema (Martins, 1996).

O estudo de Ball e Blachman (1991) sobre o treino, mostra-nos a relação entre a consciência fonológica e a leitura. As suas conclusões apresentam-nos os seguintes aspectos:

- a consciência fonológica pode ser treinada;
- a consciência fonológica tem um efeito auxiliador na aprendizagem da leitura;
- este efeito torna-se maior quando as conexões entre os segmentos sonoros e as letras são explicadas;
- o efeito do treino é maior quando as crianças têm mais dificuldades, ou seja têm níveis de segmentação mais baixos.

Também Bradey (1988), pensa que a consciência fonológica e o conhecimento das letras agem reunidas na melhoria da aprendizagem das competências de leitura.

Para alguns autores quando existe precocemente a capacidade de análise fonológica prematuramente, esta criança será um bom preditor da aprendizagem da leitura (Bradley & Bryant, 1985; Juel, 1988).

O estudo longitudinal realizado por Perfetti, Beck e Hughes (1987) e por Perfetti (1989), considera que a aprendizagem da leitura e o domínio fonológico se incrementam numa interacção recíproca, ou seja, as aptidões de análise fonológica auxiliam a aprendizagem da leitura, o que também se mostra na capacidade de estudar segmentalmente a palavra nos seus diferentes elementos.

Existem inúmeros trabalhos (Manrique & Gramigna, 1984; Oloffson, 1985 in Cossu et al., 1988), que vêm clarificar que a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética comparece ligada ao desenvolvimento da capacidade metafonológica. A consciência fonológica é assim entendida como facilitadora da aprendizagem da leitura ao mesmo tempo que comporta influências determinantes provocadas pela aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética.

Segundo Morais e colaboradores (1987) quando uma criança inicia a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética pode activar uma competência metafonológica pré-existente nos seus princípios, no entanto, esta não terá nenhuma utilidade até ser chamada a intervir. Compartilhamos a ideia de Morais, em que é difícil de acreditar que quando uma criança inicia a aprendizagem da escrita e da leitura, a criança possa obter representações cientes de fonemas, se esta ainda não deu atenção à forma fonológica dos sons da sua língua, se “...il n’a pas expérimenté, dans sa bouche, dans l’oreille et dans la tête les mouvements, les sonorités et les contrastes de la parole” (1994: 106).

Estas relações entre desempenho da leitura e capacidades metalinguísticas também são visíveis nos maus leitores. Estes têm pior desempenho em tarefas que envolvem a aplicação de grafema/ fonema, e são menos aptos na utilização de estratégias de previsão quando não reconhecem uma palavra (Siegel & Ryan, 1989). Contrariamente ao que nos diz Stanovich (1989), que as estratégias de adivinhação são típicas de maus leitores ou de leitores iniciais. Pensamos que esta contradição se deve ao facto dos maus leitores as usarem menos bem e assim são mais facilmente identificados. Perfetti (1989), considera que as hipóteses sobre as palavras são mais úteis para que consigamos certificar o seu reconhecimento do que para as identificar de um modo directo, logo não é de admirar que a identificação das palavras lidas seja mais rápida e menos dependente dos contextos nos bons leitores do que nos maus. Para Gombert (1992:133) “...la reconnaissance des mots écrits conditionne toute l’activité de lecture car elle est un préalable à la compréhension”. Mas diz-nos ainda que “...il faut également que son coût cognitif soit suffisamment faible pour la lecteur puisse allouer de l’attention à des activités de compréhension de plus haut niveau” (Idem: 133). Também Sim-Sim partilha da mesma opinião quando nos diz que: “na etapa de compreensão de palavras e frases, a criança passa primeiro por um processo de tradução (descodificação) dos sinais gráficos (as letras) em sons, cuja sequência lhe proporciona um significado ao nível das palavras e da estrutura frásica. A passagem à etapa seguinte (compreensão de extractos e histórias) só é conseguida quando atingido um certo nível de fluência. Vamos aqui entender por fluência a leitura sem esforço, isto é, a precisão e o

automatismo na decodificação, acompanhada, simultaneamente, de rapidez na compreensão” (1995: 213-4).

Contudo, para que seja conseguida uma boa identificação das palavras, é preciso também que o leitor seja capaz de compreender o que elas querem transmitir. Para que isso aconteça, há que ter em conta a estrutura gramatical, uma vez que esta rege, de certa forma, a organização das palavras dentro da frase e fornece índices imprescindíveis para a extracção do significado.

d) Memória de trabalho para material verbal

Sendo a leitura instrumento de aprendizagem, é evidente que o seu frágil domínio se vai repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos currículos. O acompanhamento psicopedagógico de crianças com dificuldades de aprendizagem, na grande maioria dos casos associadas a problemas de leitura, tem confirmado as conclusões de alguns autores como, Smiley et al (1977); Eamon (1979), acerca das dificuldades em extrair de um texto a sua principal ideia. No processo de ensino/ aprendizagem é importante equilibrar a ênfase e a atenção entre processos de identificação e os processos de compreensão.

Segundo Jorm (1983), o sistema de memória humana utiliza vários códigos que lhe permitem fazer a representação interna das informações do mundo externo. Estes códigos podem ser visuais, fonológicos ou semânticos, de acordo com a realidade a processar. A consciência da cadeia fónica assume uma importância essencial na aquisição da leitura.

Um outro mecanismo do processamento fonológico é a memória de trabalho para informações fonológicas. Este sistema de memória é responsável pela manutenção da informação fonológica por breves períodos de tempo. A memória do trabalho cumpre um importante papel na actividade cognitiva, permitindo a retenção da informação pelo tempo necessário à activação dos códigos já armazenados, activação esta que poderá decidir pela sua categorização e armazenamento, ou pela sua inutilidade.

Em resumo, apreendido o significado, a sintaxe é esquecida, apesar de ter desempenhado um papel preponderante na apreensão do significado.

Vernon (1977), relaciona os problemas de leitura com os problemas de memória, sustentando que para ler e escrever, a criança necessita recordar a ordem temporal dos fonemas nas palavras. Esta exigência está associada ao facto de a leitura e a escrita exigirem a transposição em grafemas, respeitando a ordem espacial.

Em resumo, o que parece ser mais consensual é que a memória fonológica antes da aprendizagem da leitura, contribui de modo causal para o desenvolvimento da leitura nos primeiros tempos, e que, uma vez a leitura iniciada, uma relação recíproca parece desenvolver-se.

Relações entre Memória Fonológica e Consciência Fonológica

Na análise que efectuámos até então, parece-nos que estas duas competências de processamento fonológico são os principais agentes da aprendizagem da leitura, sobretudo no aperfeiçoamento de estratégias de recodificação fonológica. Perante tal situação pôs-se a hipótese destas competências terem uma base comum no desempenho da leitura, e perguntou-se qual seria a sua contribuição.

Segundo várias investigações estas duas competências têm alguma interdependência de base entre elas. Um estudo realizado por Bradley e Bryant (1985), consistia em que as crianças com quatro anos tivessem consciência da rima, o que iria levar a um maior desempenho na leitura. Concluiu-se que muitas das crianças não conseguiam realizar essa tarefa; na maior parte dos casos elas até sabiam as rimas mas não conseguiam lembrar-se das palavras, para depois poderem comparar a sua estrutura fonológica. Ou seja, podemos verificar que a interdependência da relação preditiva entre a consciência da rima e a memória fonológica pode ser vista como um demonstrador de interdependência.

Na grande maioria dos estudos realizados, prevalece a perspectiva de que as competências metalinguísticas reflectem adequação da codificação fonológica ao sistema de linguagem (Liberman, 1989; Crain et al., 1990). Tendo em conta esta óptica, os maus leitores possuem códigos fonéticos pobres, o que vai fazer com que a sua competência na elaboração de julgamentos explícitos sobre a sua estrutura fonológica

também seja pobre. Um indivíduo quando possui dificuldades no processamento fonológico de baixo nível, depara-se com dificuldades no processamento das estruturas sintáticas e semânticas, quer ao nível da oralidade quer ao nível da escrita. Tanto a memória fonológica como a consciência fonológica, figuram representações fonológicas dos estímulos linguísticos. Os autores ponderam a possibilidade de quanto menos adequado fôr o sistema básico de representações, maiores vão ser as dificuldades das crianças (para isso tem de existir um domínio comum às duas competências). No estudo efectuado por Rapala e Brady (1990), onde foram controladas as variáveis da idade, motivação, atenção, a prática ou as estratégias mnésicas, conclui-se que os défices expostos pelos leitores menos habilitados ao nível da memória de trabalho para material verbal equivalem a processamentos fonológicos menos apropriados. Por outro lado, podemos ainda concluir que o progresso da memória de trabalho para material verbal é auxiliado por um desempenho mais veloz em tarefas fonológicas.

Gathercole (1991), também realizou um estudo sobre as relações existentes entre estas duas competências. Numa amostra de 108 crianças, aplicou provas fonológicas (que consistiam na repetição de dígitos, repetição de não palavras e detecção de rimas), e provas não fonológicas (que consistiam em testes de leitura British Abilities Scale e Primary Reading Test, testes de vocabulário e uma medida de inteligência não verbal). Os resultados dos testes de memória fonológica apareceram significativamente ligados aos resultados dos testes de leitura aos cinco anos, mas não aos de quatro anos. Segundo estas informações podemos analisar que as competências de memória fonológica se apresentam mais relacionadas com a aprendizagem da leitura no fim do primeiro ano, mas não na iniciação desta aprendizagem. Contudo, a consciência da rima só aparece interligada com o desempenho do leitor se na apreciação do desempenho usarmos o Primary Reading Test. O que lhes leva a considerar que existe a hipótese da existência de uma componente comum de processamento fonológico. A existência de atributos exclusivos nos dois tipos de medida aponta para que haja mais investigação sobre a existência de uma eventual raiz comum.

Quando se usa o método global no ensino da leitura, verifica-se que só por volta do fim do 1º ano lectivo, é que a criança começa a ler aplicando o princípio alfabético. Assim sendo, uma das possibilidades de explicar este facto pode ser que a memória

fonológica contribui para a aprendizagem do uso das regras de correspondência letra/som. Como no método global esta aprendizagem não é explicitada, logo é deixada ao critério das crianças, que só nos finais do ano lectivo é que vão dominar o código alfabético, e só depois poderão usar estratégias de recodificação fonológica.

Gathercole e Baddeley (1995), pensam que as crianças fracas em competências de memória fonológica podem ter dificuldades em fazer associações estáveis de grafema/ fonema. Ou seja, estas crianças vão ter dificuldades em estruturar e sequenciar as associações para a decodificação de palavras. As crianças só vão ser capazes de utilizar estratégias de codificação fonológica se possuírem consciência fonológica e se conhecerem as relações letra/ som. É normal que o uso de uma estratégia de codificação fonológica constitua o ponto de encontro da consciência fonológica e da memória fonológica. Quando a criança começa a adquirir uma certa consciência da estrutura sonora, vai possibilitar que esta seja capaz de desmontar as palavras em fonemas e usar competências de memória fonológica, de modo a facilitar a aprendizagem das associações grafema/ fonema. Assim sendo, para identificar uma palavra que não é familiar, aplicando a regra de grafema/ fonema, a criança tem de conseguir armazenar os segmentos sonoros que vai gerando, num intervalo de tempo que seja suficiente e que permita a sua combinação fonológica. O circuito fonológico da memória de trabalho vai criar esse processo de armazenamento. Se este processo tiver algum problema, com certeza que vão existir dificuldades na análise das cadeias de sons e na sua combinação para a criação de novas palavras, ou seja, a utilização de estratégias de recodificação fonológica ao nível da leitura e da escrita surge juntamente com competências de consciência e memória fonológica.

e) Comportamentos emergentes de leitura

Segundo o programa de português para o 1º CEB (2006), as crianças quando ingressam no primeiro ciclo do ensino básico já fizeram muitas descobertas sobre a linguagem escrita, o que lhe vai garantir êxito no desempenho escolar, designadamente na leitura. As crianças às quais foram lidas bastantes histórias, quando entram na escola já são capazes de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito de linguagem.

Para Snow (1983), as crianças têm mais dificuldades, no que diz respeito à iniciação da leitura, na incapacidade de lidar com a língua numa forma descontextualizada, ou seja, sem ser numa situação comunicativa. No entanto, Wells (1982), considera que a capacidade de lidar com a língua de forma descontextualizada é posta à prova nas escolas, pois a maior parte das experiências são expostas de forma simbólica, ora pelos manuais ou pelos professores.

Huey (1908), demonstrou pela primeira vez, que as experiências vividas pelas crianças na infância são muito importantes na aprendizagem da leitura. Ele chega-nos mesmo a falar dos “caminhos naturais” que a criança palmilha até ser leitora. Em Portugal, também já se sente a necessidade de preparar precocemente as crianças para esta aprendizagem; em 1908, são apresentados os estatutos do método de João de Deus, onde surge a necessidade de “... instituir jardim-escola para crianças dos três aos sete anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e a doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil” (Raposo, 1991:6).

Analisando os “programas” da pré-escola verificamos que existe sempre a preocupação de articular as concepções pedagógicas e as psicológicas. É a partir da segunda década, que nos começamos a dirigir para a identificação de agentes que levam a uma “preparação mental” para a aprendizagem da leitura. No entanto, foi também desde muito cedo que começaram a surgir diferentes opiniões. Gesell (1925, 1928, 1940), considerava que a “prontidão para a leitura” era resultante da maturação neurológica. Assim sendo, foram criados vários instrumentos para avaliar a maturidade para a aprendizagem da leitura ao mesmo tempo que permitia o diagnóstico das áreas com défice, promovendo assim o desenvolvimento dessas mesmas áreas. Estes instrumentos ainda são muito utilizados nos nossos dias.

O aparecimento destes materiais permite diagnosticar a criança e estimular as áreas onde esta têm mais dificuldades, abrindo caminho para a aprendizagem da leitura como algo que podia ser estimulado e ensinado. Esta mudança ocorre na transição dos anos 50 para os anos 60. É a partir dessa altura que os programas do ensino pré-escolar iniciam a apresentação de actividades de cariz literário, com vista a desenvolver aspectos como a memória, a discriminação visual e auditiva, a sensibilidade aos sons e

nome das letras, o reconhecimento global de palavras, e a coordenação motora. Teale e Sulzby (1992), partindo da ideia que os comportamentos das crianças na pré-escola são precursores da leitura e escritas “verdadeiras”, consideram que a aprendizagem formal só se deveria iniciar depois da criança ter angariado um determinado conjunto de competências, que a tornavam apta para a aprendizagem da leitura. Por outro lado, demonstrava-se aos pais que as crianças para conseguirem aprender a ler e a escrever necessitavam de um ambiente de instrução formal, pelo que tanto a família como o jardim-escola tinham de funcionar como uma escola. A pouco e pouco o termo “prontidão para a leitura” foi sendo enquadrado numa perspectiva mais desenvolvimental, reconhecendo-se que o pensamento e a lógica da criança são qualitativamente diferentes dos do adulto.

A partir dos anos 60 o conceito de “prontidão para a leitura” vai sendo substituído pelo conceito de “emergent literacy”. A criança é agora vista como construtora da linguagem e do conhecimento, como criadora de hipóteses, empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação.

A compreensão da leitura como um processo linguístico, vai fazer com que se compreendam melhor os processos da leitura. Marie Clay (1967, 1972), realizou um estudo sobre a leitura e escrita de crianças pequenas, tendo em conta uma investigação sobre a aquisição da linguagem, comprovando o desenvolvimento da facilidade para a leitura ao mesmo tempo que desenvolve a linguagem oral. Neste estudo podemos observar a importância que concede às interações desenvolvidas pelas crianças durante o jardim-de-infância. A autora não concorda com a expressão “prontidão para a leitura”, pois esta não traduz a dinâmica de um processo de desenvolvimento. No entanto já concorda com a expressão “Comportamentos Emergentes da leitura”, pois a palavra emergente indica que algo está sempre a despertar na criança, aparecendo a descontinuidade com o que existia. Por outro lado, e subjacente a esta expressão tem-se a ideia que as crianças no seu desenvolvimento estão a aprender a alterar e a aperfeiçoar as suas razões e as suas estratégias, num processo constante de assimilação/acomodação (Teale & Sulzby, 1992).

Yetta Goodman realizou uma pesquisa sobre os processos de leitura, com objectivos muito semelhantes aos de Mary Clay. Nesta pesquisa pode observar que as

crianças consideradas de risco, no que diz respeito a aprendizagem da leitura, desfrutavam de muitos conhecimentos sobre muitos aspectos da leitura, como por exemplo: a compreensão da direccionalidade da escrita, as funções do impresso, como manipular livros,... A crença de que “...children’s discoveries about literacy in a literate society such ours must begin much earlier than at school age” (1984: 102) fez com que estudasse cada vez crianças mais novas, de maneira a poder atestar que desde muito cedo a criança traça os seus caminhos da literacia, e que aprender a ler é um processo natural para quem está inserido numa sociedade como a nossa. Para nos ajudar a compreender este processo iremos analisar os principais estruturadores dos comportamentos literários.

Contextos/ Situações

Quando o indivíduo é inserido numa sociedade como a nossa, rica em material impresso, a criança vai interagir com ele, organizando-o e estudando os seus significados. Deste modo, a criança vai desenvolver um “schema” que abarca regras, que ela própria apreendeu da linguagem escrita. Tal como acontece na linguagem oral (antes de falar, a criança já ouviu e já compreendeu), também na linguagem escrita a criança passa por um processo receptivo. Segundo Goodman (1967), 60% das crianças com três anos possuem consciência acerca do impresso, sobretudo em material impresso quando em contexto (ex: rótulos e marcas do seu quotidiano), que sobe para 80% nas crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Para a autora estes resultados indicam que elas possuem uma competência não só para descodificar mas também para categorizar e relacionar o impresso com as suas experiências de vida. Pois a criança está a “ler” quando diante de um rótulo ou de uma embalagem “adivinha” o seu recheio.

Discurso sobre o escrito

As crianças desde muito cedo são envolvidas em material impresso. No entanto, a variedade deste depende da família e da comunidade em que está inserida. Em maior ou menor grau a criança está envolvida em diversas situações onde se fala do impresso,

desde comentários acerca de uma notícia acabada de ler no jornal, a consulta de uma revista, a leitura de uma receita,... É deste modo que mesmo sem ter havido um ensino formal as crianças sabem como manusear um livro, como voltar as páginas, e qual a função do impresso. A partir dos 3/ 5 anos a criança já sabe que o impresso transporta a mensagem, e desenvolve a linguagem oral sobre a linguagem escrita. Desde muito novas as crianças adquirem no seu léxico letras e palavras, ... que servem como prova de que as crianças já desenvolveram conceitos sobre a organização da linguagem escrita, sobretudo se este léxico foi adquirido num contexto adequado.

As crianças do jardim-de-infância quase sempre dizem que não sabem ler, mas quase todas dizem que sabem escrever. Para Goodman (1967), estas respostas são o reflexo da diversidade da criança e da sociedade que interagem com a leitura e com a escrita. A escrita é algo em que as crianças estão envolvidas num processo produtivo e portador de sentido. É algo que elas vêem e que deixa marcas possíveis de analisar, logo se percebe o porquê delas discutirem mais facilmente as funções da escrita do que as funções da leitura.

Na maior parte das vezes, a criança chega à identificação das letras através da repetição exaustiva do seu nome e do dos seus colegas. Segundo Bradley (1988), a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética e a consciência segmental progridem mutuamente. Enquanto que a consciência segmental só é necessária para que o aluno consiga compreender o escrito, a compreensão vai estimular a análise segmental da língua. É devido a este facto que as crianças que despertam mais cedo para o interesse das letras são aquelas que mostram uma consciência segmental mais cedo.

Segundo Hohn & Ehri (1983), podemos explicar o facto de um indivíduo ser melhor ou pior leitor, pelo simples facto de enquanto pré-leitor ter ou não um conhecimento do alfabeto.

A correlação existente entre o conhecimento do alfabeto e o desempenho do indivíduo perante a leitura vem de certo modo dar origem a muitas investigações, uma vez que, se assim fosse, podia-se mais facilmente resolver os problemas de leitura, ensinando-as antes de iniciarem a escola. No entanto, temos de ter em atenção que para este conhecimento ser preditor, tem de ser fruto duma aprendizagem efectuada pelo aluno quando estiver “preparado” para tal, embora possa ter uma maior ou menor ajuda

dos adultos. Contudo, a diferença também tem a ver com a facilidade com que o aluno é capaz de identificar as letras e não só com a sua identificação, o que revela uma certa familiaridade com o impresso. (Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988).

Para Adams (1994), o facto do aluno ser um pré-leitor é muito importante no seu desempenho, porque quando a criança consegue facilmente identificar as letras perde menos tempo a identificar o seu som e a escrever uma palavra; ao contrário, se esta perde mais tempo na identificação da letra, vai prestar menos atenção ao processamento e à recordação de palavras o que já vai dificultar a compreensão do texto. Por outro lado, como o nome das letras são muito próximos dos seus sons, a criança quando sabe o nome da letra é porque também já consegue dominar o seu som.

4.4 – A Leitura e a Escrita

A constatação de que as práticas de ensino da língua no ensino básico, por um lado privilegiam a leitura relativamente à escrita e, por outro lado, procedem de uma articulação entre estas duas dimensões de forma bastante naturalizada e apoiada em suportes mais temáticos do que linguísticos e discursivos, leva-nos para uma reflexão sobre os modos de interligação entre a leitura e a escrita.

Cada vez mais o processo de ensino – aprendizagem da leitura e da escrita é alvo de críticas, pois o deficiente domínio destas duas competências, por parte dos alunos, gera níveis elevados de insucesso escolar.

Actualmente existe uma preocupação em analisar o problema da interacção leitura/ escrita. Acredita-se que da dialéctica entre a compreensão na leitura e a produção escrita podem resultar mais valias para os alunos, ao nível da sua aprendizagem em Língua Materna.

Ao falar da interacção leitura/ escrita, está-se a pensar na relação biunívoca entre estes dois domínios.

Na linha de pensamento de Pereira (2000) o que é bom para a leitura é bom para a escrita. As aprendizagens da leitura devem ser simultâneas porque elas se complementam. Para se estabelecer a interacção leitura/ escrita, recorria-se muitas vezes

ao exercício de escrever um novo texto inspirado no texto que se tinha lido, a partir de instruções pouco claras. Estudos mais recentes, seguindo a ideia de vários autores como Goodman, vêem a leitura como compreensão (Pereira, 2000: 337- 338), como um exercício de clarificação da “ montagem do puzzle do texto – fonte, resumo, contracção e reformulação de texto o exigem”, que incentiva a escrita. Deste modo (Pereira 2000) a articulação leitura/ escrita converte o leitor num “ escritor”, num “ leitor - produtor”, por oposição ao “ leitor – consumidor”, no sentido em que fala Barthes (1971).

No trabalho de articulação da leitura e da escrita, o texto assume um papel importante, se não vejamos, quando se pede aos alunos que façam um comentário escrito, este já deve ter sido objecto de ensino, através de um trabalho de leitura e compreensão de textos similares. Assim sendo, as práticas de escrita têm de corresponder às práticas de leitura, para que se possa realizar a interacção leitura/escrita.

Os seguidores do Movimento Moderno da Escola Moderna (MEM) há muito defendem a entrada na aprendizagem da língua através da escrita dos alunos. Segundo Sérgio Niza “ (...) se houver um investimento educativo na escrita se chega à leitura. A escrita contém a leitura, mas a leitura não conduz necessariamente à produção da escrita. É por esse motivo que, no plano estratégico – pedagógico, é mais vantajoso partir da escrita para a leitura. Além disso, é mais fácil que um aluno que escreva muito venha a gostar mais de ler”.(Abrantes, 2002, pp.12/13).

De forma verdadeiramente interactiva estas duas competências (leitura/escrita) muito têm contribuído para o modelo mais vigente do ensino da escrita. O aforismo implícito em muitos discursos – lêem, logo escrevem – é paradigmático desta concepção de que ler é só por si indutor do desenvolvimento da competência de uso escrito.

Ora se ninguém pode negar que a leitura funciona como mais valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita bem ensinada é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora.

John R. Hayes, quando em 1995 apresentou o seu novo modelo do processo de escrita (Boyer, Dionne, Raymond, dir, 1995), pôs precisamente em evidência a importância da leitura no processo de escrita, distinguindo diferentes níveis para essa interferência. Primeiramente, é o facto de saber ler para compreender que fornece ao

leitor matéria para escrever. A qualidade do texto de muitos dos que escrevem depende directamente da sua compreensão leitora. Em segundo lugar, a capacidade de ler para compreender as directivas constitui o objecto de uma leitura especializada, permitindo ao aluno interpretar correctamente as instruções de escrita.

Sylvie Plane (2002), refere que os textos a ler podem servir de referência para aprendizagem da escrita de diferentes maneiras. Servem para enriquecer a cultura pessoal do aluno, fornecendo elementos que lhe serão úteis. Mas como alerta a autora, não se pense que pelo facto de o aluno ler, automaticamente vai escrever.

Na linha pedagógica de procurar aliar a leitura e a escrita e, na linha de aceitação de que é necessário variar os esquemas curriculares mais clássicos, procurando lutar contra a demasiada escolarização das competências literárias, com tudo o que de grave esta atitude acarreta, vários dispositivos didácticos podem ser arquitectados.

A leitura e a escrita, apesar de poderem ser consideradas actos individuais, devem, em termos pedagógicos, ser partilhadas e, por isso, ser vividas em “comunidades de leitores e de escritores”. Isso implica ter de haver lugar a diálogos, trocas, discussões, visto que a motivação dos alunos nas actividades de ler e escrever é a primeira condição para a emergência de sentido.

Podemos concluir que a oportunidade de interagir com os outros, de participar em discussões informais sobre as suas leituras e de escrever sobre textos que acaba de ler funciona para a criança como factor de motivação para a leitura e para a escrita.

A importância do domínio de competências comunicativas no sucesso individual e colectivo não precisa de demonstração. Se, nos anos oitenta, o desenvolvimento das novas tecnologias nos levou a pensar que a leitura ocuparia um lugar inferior entre os meios de comunicação, os anos noventa fizeram emergir novas formas de comunicação, trazendo uma importância acrescida à leitura e à escrita no quadro da sua utilização na vida económica, social ou pessoal.

O Programa Educação e Formação 2010, que tem como meta tornar os sistemas europeus de educação e formação “ numa referência de qualidade mundial”, refere a necessidade de equipar todos os europeus com competências – chave necessárias para viver e trabalhar na sociedade do conhecimento. Uma dessas competências é a competência da leitura (ver componentes da competência da leitura) que, em conjunto

com as competências da escrita e do cálculo, foi definida «como um conjunto transferível e multifuncional de conhecimentos, de aptidões e de atitudes indispensáveis a cada um para o seu desenvolvimento pessoal. Elas deverão ser adquiridas antes do fim da escolaridade obrigatória e servir de base a toda a aprendizagem».

Esta definição explícita, por um lado, uma determinada concepção de leitura; por outro, a responsabilidade que a educação básica – escola e professores – tem na formação de leitores.

Com efeito, para a maioria das crianças, o local por excelência para a aprendizagem e domínio da leitura é a escola, sendo fundamental o papel por ela desempenhado no sentido de proporcionar, a cada uma e a todas as crianças, actividades e estratégias que contribuam para a formação de leitores fluentes e competentes.

A leitura é uma competência que conduz os alunos a aprenderem a exprimir-se oralmente, mas também é uma estratégia que conduz ao desenvolvimento da expressão escrita que, tal como a leitura, não é uma actividade de aquisição espontânea e natural, exigindo por isso um ensino específico, sistematizado e com uma prática frequente, além da necessidade de ser supervisionada. (Sim-Sim, 1995)

A leitura dos contos infantis proporciona aos leitores um saber – fazer, um saber – ser, e um saber – estar, de ordem linguística, cognitiva e social permitindo-lhe assim exprimir as suas interrogações e os seus pontos de vista, considerando o contexto, as relações entre os interlocutores, as suas expectativas e os seus valores. Além disso, faz ainda com que tenham uma imagem de si próprios que os faça sentir interlocutores de plenos direitos. (Perrenoud, 1991)

Considerada como instrumento essencial no desenvolvimento do indivíduo e da estrutura e organização social, a capacidade para ler, tem sido objecto de várias tentativas de definição e padronização.

Contudo não existe uma definição comum sobre o que é ler. Assim, para alguns autores, ler é associar signos gráficos a símbolos de discurso.

Para Lerroy – Boussion (1975), “ ler é reconstruir um enunciado verbal a partir de sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (p.3-4). Bloomfield (citado por Harris e Hodges, 1983) situa-se uma perspectiva semelhante. Para ele, “ a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente

imagem visual” (p. 264). Poder – se – á, então, aceitar que a descodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis posteriores. Contudo, reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado. Todos os signos gráficos traduzem uma mensagem, e a posse de uma técnica de leitura seria inútil se não permitisse atingir o pensamento.

Para Carrol (1987), o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas, numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas. A. Ferreras refere que “ ler é uma atitude voluntária que, em termos gerais, implica descodificar, compreender e aprender através do texto, estabelecendo as relações para que a leitura seja funcional”(p. 107). Ainda segundo este investigador, por vezes considera-se, de forma errada, que a descodificação, por si só, levará o indivíduo à compreensão. Contudo, a leitura é muito mais do que uma simples descodificação. A compreensão é um requisito para dar significado ao que se lê, mas não chega, porque compreender implica a interação de processos cognitivos, mediante os quais o leitor relaciona o conteúdo do texto com os seus conhecimentos prévios, faz induções e constrói / reconstrói cognitivamente o significado do que leu (Giasson, 2001).

Em suma ler, é mais do que um simples acto mecânico de decifração de signos gráficos. Será, antes de tudo, um acto de natureza cognitiva: trata-se de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação veiculada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, por sua vez, iniciar um conjunto de regulações cognitivas para controlar e detectar possíveis incoerências e incompreensões produzidas durante a leitura.

A compreensão do que se lê tem um efeito primordial no sucesso escolar. Dada a importância da questão, Sim – Sim (1995) refere que apropriação de conhecimentos, via leitura, implica o domínio de três competências de estudo:

- Resumir (ser capaz de manejar três tipos de processos: de avaliação, de condensação e de transformação modal);
- Tirar apontamentos (parafrasear o que está escrito no texto ou o que alguém disse);
- Sublinhar (competência de estudo que assenta no princípio mnésico de que, se isolar um item de um contexto homogéneo, esse item é mais facilmente recordado).



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura

Se fazer de cada aluno um leitor crítico e criativo é função da escola, logo é papel do professor, para além da sua função de apoio, assumir a função de promotor de novas experiências. Ou seja, deve proporcionar aos alunos situações de leitura diversificadas, ajudando-os a procurar o sentido, a formular e a verificar hipóteses, a utilizar diversos materiais e a definir as suas estratégias de leitura.

5 – Apreensão da Leitura

5.1 – As Actividades de Leitura na Sala de Aula

Há materiais impressos que poderão auxiliar um estudante a aprender a ler, sendo uns de maior valor que outros. Na generalidade, as crianças estão rodeadas de símbolos. Por exemplo, os sinais de trânsito, as indicações de direcção e o significado das luzes de tráfico podem alargar o vocabulário de «leitura» de uma criança curiosa que viaje de automóvel com alguém que se interesse por responder às suas perguntas. Alguns símbolos são verbais, outros não. Assim, a criança não precisa de andar na escola para dar estes passos decisivos iniciais. Porém, a descodificação de símbolos em significado não constitui a única experiência de leitura possível a uma criança em idade pré-escolar. Ela ouve frequentemente contos populares e lendas, quer através da televisão ou do cinema, relacionando-se com contextos e estruturas que terá de vir a ler um dia. Então, parte da sua aprendizagem será subconsciente, mas tal não diminuirá a sua importância para o desenvolvimento futuro da leitura.

A compreensão da linguagem pode apresentar-se de variadas formas. A maioria das crianças aprende a entendê-la de uma forma ocasional, embora se tenham realizado tentativas de formalizar essa aprendizagem por meios diferentes. Por exemplo, a *Rua Sésamo* foi um programa de televisão destinado a crianças em idade pré-escolar produzido pela Children`s Television Workshop. Apresentava fantoches, muitas imagens, música, e humor, e alcançou tanto sucesso no ensino das letras do alfabeto, dos números e de outros conceitos simples que serviu de base técnica para um programa de leitura intitulado *The Electric Company* (Durkin, New York, 1971).

Além de que as crianças que têm a oportunidade de ouvir ler livros infantis, apreciam não só a história, mas também a experiência em si, a relação individual e íntima com a família ou a actividade social de grupo. Os dicionários ilustrados oferecem também, à criança, a palavra acompanhada com a respectiva imagem e têm ajudado muitas crianças a associar palavras e ideias quase sem auxílio externo.

Na escola, os professores usam frequentemente materiais não comercializados como complemento dos livros. Há séculos que se desenham letras na areia. Os quadros das salas de aula proporcionam imagens um pouco mais visíveis e duradouras. Os pequenos letreiros que indicam as partes da sala, tais como «porta», «cantinho dos livros», etiquetas com o nome dos alunos colocadas nas respectivas carteiras, também são muito eficazes e acessíveis. Os sinais e avisos proporcionam oportunidades para praticar a leitura e, frequentemente servem para comparar palavras similares. Os quadros de letras feitos pelos próprios professores são baratos e permanentes. Os quadros para afixar as realizações artísticas e literárias dos alunos constituem bons centros de interesse.

A construção de mapas de experiências é geralmente um trabalho de grupo baseado nas experiências e interesses vitais das crianças. Não se limita aos estádios iniciais da aprendizagem da leitura, podendo realizar-se a qualquer nível.

Stauffer (1970), descreveu pormenorizadamente a maneira como as crianças podem utilizar histórias de experiências individuais para «fundar bancos de palavras» e, simultaneamente, desenvolver as aptidões inerentes à escrita criativa. Sublinhou a necessidade de uma biblioteca de aula para permitir às crianças a prática individual da leitura de livros e ainda a importância da instrução em grupo através de actividades de leitura e reflexão, orientadas com o fim de formar e fomentar as aptidões auto-reguladas inerentes à leitura crítica e criativa. Para tanto podem utilizar-se textos escolhidos de literatura de ficção ou não, e empregam-se frequentemente livros de leitura básicos, em virtude do seu controle do vocabulário, dos conceitos, das ilustrações e da extensão dos textos.

5.2 - Tipos de Leitura

Numa perspectiva estritamente linguística (Antão, 1997), leitura é a reconstituição, por parte do destinatário, da mensagem textual elaborada pelo emissor. E, neste sentido restrito, texto é o conjunto de palavras agrupadas em frases, sujeitas às regras da língua em que são enunciadas, ou seja, a leitura alfabética.

A leitura tem ainda um significado mais amplo, englobando toda e qualquer mensagem dirigida a um receptor, esteja ela contida num filme, num anúncio publicitário, num “cartoon” ou num mapa, ou seja, a leitura imagética.

Em ambas as leituras existe a necessidade de o sujeito se assumir como receptor da mensagem emitida, revelando-se um elemento indispensável ao acto de comunicação.

5.2.1. - Leitura alfabética

A leitura é a descoberta do conjunto de correlações entre a escrita e os sons. Compreende-se, então, que a escrita não poderá ser totalmente fiel à linguagem oral. Era neste sentido que Rodrigues Lobo (1619), afirmava já que “... a escritura não é mais que uma escrava e servente das palavras.”

Um dos grandes artifícios da linguagem escrita para tentar aproximar-se da linguagem oral, reproduzindo-a o mais fielmente possível, é sem dúvida a pontuação. No entanto, por mais completa e perfeita que esta seja, não conseguirá nunca decalcar a entoação, expressividade e complementaridade mímica e gestual, características da língua falada. Daí, também, a dificuldade de leitura.

Ler revela-se uma actividade tanto mais complicada quanto maior fôr o número de conotações implícitas e explícitas no texto (a poesia, por exemplo, é fortemente conotativa, isto é, as palavras e as frases encerram diferentes significados). A dificuldade de leitura é também directamente proporcional à variedade de contextos (por exemplo, quando estes são desconhecidos e correspondem a situações pelas quais o leitor nunca passou).

Com maiores ou menores dificuldades na compreensão do texto escrito, importa agora saber ler, ou seja, escolher o tipo de leitura adequado àquilo que se lê. Mas nem todos os tipos de leitura se aplicam indiscriminadamente a qualquer tipo de enunciado, um texto lírico pressupõe uma leitura diferente da do texto dramático ou daquela que se faz de um artigo de jornal.

Atente-se, então, em termos práticos, aos tipos de leitura mais utilizados:

a) Leitura silenciosa

A leitura silenciosa avalia a *compreensão linear e dedutiva* de quem lê.

Quanto à compreensão linear, o leitor, com o texto à sua frente, recorre directamente a ele para reconhecer nomes de pessoas e lugares, ideias principais ou sequência de acontecimentos.

Relativamente à compreensão dedutiva, ao desenvolver nos leitores as capacidades de dedução está-se a encorajá-los a ler de modo crítico e a analisar o que lêem.

Tal tipo de leitura torna-se útil para se saber quando é que o leitor está pronto a usar a sua capacidade de ler como auxiliar eficaz de estudo.

b) Leitura em voz alta

Este tipo de leitura pode ser utilizado como um processo de diagnóstico, analisando os erros e utilizando-os como fonte de estudo destinado a aumentar a eficiência da leitura, nomeadamente depois dos estádios iniciais da aprendizagem da relação entre a escrita e os sons de uma língua.

Gravações audio de algumas leituras podem facilitar uma melhor e rigorosa análise de dificuldades específicas e permitem avaliar mais objectivamente a evolução da capacidade de ler.

A leitura em voz alta pode incluir várias directrizes, as quais estão dependentes do texto a ler, da capacidade de leitura a testar, da idade cronológica e intelectual do leitor, etc. Assim poderá fazer-se uma *leitura dirigida* se o objectivo fôr corrigir as imperfeições (de pronúncia, velocidade, entoação, ritmo, fidelidade ao texto), à medida que as dificuldades forem surgindo; ou uma *leitura expressiva* se se pretende utilizar o tom de voz como complemento fundamental do significado das palavras que se estão a ler, procurando transmitir as emoções ou estados de espírito das personagens intervenientes e o clima que o autor deu ao texto. A *leitura colectiva* pode ser utilizada quando se quer quebrar a monotonia pondo em destaque determinada parte do texto, fazendo participar um número elevado de intervenientes. No caso de os leitores se imaginarem actores e lerem como se estivessem a representar, estão a fazer uma *leitura dramatizada*, para a qual é absolutamente necessária uma boa expressividade e

compreensão do texto. Para pôr à prova a criatividade, imaginação e expressividade, pode recorrer-se à *leitura improvisada*, podendo ser lido qualquer texto em diferentes estilos, colocando-se o leitor na pele de um contador de histórias.

5.2.2. - Leitura imagética

A aprendizagem é feita a partir de imagens apreendidas pelos diferentes sentidos. Deste modo, a visualização gráfica desempenha um papel fundamental na exteriorização motora, da qual a linguagem verbal faz parte.

Diariamente, o leitor comum vê-se confrontado com uma variada gama de mensagens cuja linguagem é predominantemente de tipo gráfico-visual.

A imagem visual no mundo moderno assume um papel importantíssimo, equivalente ao que assume na leitura funcional. Abordar-se-ão, de seguida, algumas questões relacionadas com a imagem visual fixa.

a) O pensamento operatório e a imagem visual fixa

Para Piaget (1997), o pensamento está intimamente ligado a esquemas motores e a conceitos de objectos e das suas características.

Antes do pensamento operatório que, segundo o autor, se situa entre os 7 e os 8 anos de idade, as imagens são quase totalmente estáticas, havendo dificuldade em imaginar mentalmente mudanças de posição e de formas de objectos. Mas, a partir dessa altura, as imagens mentais servem de suporte às operações e permitem a representação de objectos ligados por relações de causa-efeito. Estas relações tornam-se contínuas e dinâmicas a partir das operações mentais acabadas de referir. No entanto, a imagem por si só continua estática e descontínua, não bastando de modo algum para criar estruturas operatórias.

Um desenho ou uma fotografia só mostram uma perspectiva – a do desenhador ou a do fotógrafo. Deste modo, a dificuldade do observador desse material em imaginar o objecto de outro ângulo será bastante grande e aumentará se diminuir a sua capacidade

de incluir o objecto num espaço mais ou menos conhecido. Este problema só é ultrapassado com materiais tridimensionais.

As imagens fixas têm como base de apoio acções reais, e o seu modo de percepção está muito dependente da experiência do observador relativamente às acções reais que essas imagens representam. Desta forma, é muito diferente o conjunto de sensações provocadas pela observação de uma fotografia de uma praia ou de uma foto do solo lunar. Neste último caso, as sensações seriam incompletas e confusas, resultantes de comparações com realidades conhecidas de aspecto similar.

As imagens visuais podem e devem utilizar-se em diferentes circunstâncias e de variados modos, como material de enriquecimento da aprendizagem. Convém não esquecer que uma imagem fixa pode suscitar virtualmente a evocação, através de imagens mentais, das acções anteriores e posteriores ao momento representado por essa imagem.

Analisar e compreender uma imagem é, antes de mais, transferir uma realidade tridimensional para uma representação em duas dimensões.

O processo mais primário de ler uma imagem é descrevê-la, ordenando e organizando os elementos que a compõem. Faz-se, assim, um acto de verbalização, o qual deve partir sempre de dados conhecidos.

Há muitas imagens que representam objectos abstractos. Quando isso acontece e para captar a mensagem desse material, é necessário ultrapassar a descrição e explicar a simbologia contida na imagem, a qual transcende os sinais gráficos em si. Torna-se, por exemplo, necessário explicar situações e analisar personagens. Paralelamente, é também preciso neutralizar factores pessoais que possam distorcer a interpretação da imagem, como sejam os preconceitos ou as identificações. Estes factores, a verificarem-se, tornar-se-iam ruídos comunicacionais.

São imagens fixas todas aquelas que carecem de movimento e que representam conceitos e objectos de forma estática. Este tipo de imagens, embora possa sugerir movimento, não consegue reproduzi-lo.

Referir-se-á, então, a algumas imagens que ajudam a tirar maior partido da leitura funcional, tanto em ambiente escolar como fora dele, considerando alguns tipos de imagens fixas:

Começaremos pela banda desenhada (B.D.) serve, antes de mais, para dar prazer. Ora esse prazer só se concretiza na medida em que os acontecimentos se transformam em narrativa, isto é, num jogo de sinais organizados que servem para intrigar, comover, persuadir, fazer rir... É, pois, compreensível que a banda desenhada, enquanto propiciadora de uma leitura de carácter essencialmente recreativo, sirva de estímulo à leitura funcional e possa ela própria ser um misto de leitura funcional e recreativa.

Pode concluir-se que a banda desenhada pode ser muito útil para desenvolver nos leitores uma competência linguística argumentativa, pois melhora as suas capacidades linguísticas e estéticas e a adaptação das suas atitudes e comportamentos face à realidade circundante. Utilizando jogos de várias modalidades e de diferentes níveis de complexidade, a leitura da banda desenhada deve ser orientada para desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão de uma sequência de acontecimentos ou para adquirir a aptidão para abarcar o conteúdo geral de uma história, estando a pôr em prática algumas técnicas de leitura recreativa.

Passaremos de seguida para os mapas simbolizam uma certa realidade através de uma escala determinada, constituindo representações mais diagramáticas do que pictóricas. Fazem uso de linhas imaginárias e assinalam aspectos da realidade natural, artificial ou cultural a partir de diferentes signos, como por exemplo um código de cores.

Para poder representar mentalmente o significado do mapa, é obviamente necessário traduzir em imagens mentais a realidade simbolizada por esse mapa.

Por exemplo: o mapa topográfico serve para representar zonas territoriais, podendo oferecer uma mistura de aspectos naturais (como a geologia, cursos de água, etc.) e artificiais (tais como localização de cidades ou aldeias, limites de povoados, redes de estradas ou caminhos).

O mapa topográfico é geralmente usado como um mapa de referência geral, dada a grande variedade de informação que pode conter: cursos de água, rede rodoviária e ferroviária, relevos, etc. A vegetação é convencionalmente assinalada a verde e os cursos de água a azul, utilizando-se a cor branca para as áreas restantes. De qualquer modo é usada uma legenda de cores ou padrões para facilitar a leitura.

Os diagramas representam-nos de forma esquemática um objecto ou um processo. Com o diagrama não se consegue reconhecer a aparência do objecto que representa, mas estabelece-se uma clara correspondência com a realidade.

Os diagramas podem servir-se simultaneamente de símbolos e de signos quando estão ordenados de maneira a reproduzir a realidade, mas não podem prescindir da linguagem escrita que lhes serve de suporte.

Por sua vez os gráficos são imagens fixas que representam a realidade no seu aspecto quantitativo e constituem diagramas de dados numéricos, os quais fornecem ao leitor uma informação clara e quase instantânea.

Por exemplo: o gráfico de colunas é utilizado para fazer várias comparações e distinções de modo rápido entre dois ou mais fenómenos. Essas comparações e distinções são apoiadas na visualização dos dados, assumindo um carácter concreto.

Todos os professores deveriam estar aptos a utilizar todos os tipos de leitura, pois a língua, com o seu carácter metalinguístico, é mediadora de todo o saber.

Também a acompanhamento em casa no que toca à aquisição e desenvolvimento da capacidade e do gosto de ler é fundamental. A leitura está dependente da família, devendo esta mostrar hábitos de leitura, dando, desta forma, o exemplo às crianças e aos jovens. Assim, e desde cedo, os pais podem, por exemplo, mostrar interesse em ouvir a criança a ler. Podem, igualmente, ler e contar histórias ou mesmo acompanhar a criança na audição de textos gravados em suporte magnético ou digital.

Convém salientar que qualquer tipo de leitura é preferível à total ausência de leitura. Bandas desenhadas, catálogos, títulos de jornal, anúncios televisivos, podem não proporcionar o tipo ideal de leitura; contudo, são um bom ponto de partida para o leitor reticente ou para o principiante, a partir do desejo de compreensão que essa leitura irá estimular.

Com efeito, ser capaz de ler com rapidez e eficiência diferentes tipos de textos, tornou-se uma competência indispensável para o êxito sócio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar, na adaptação social, no desenvolvimento psicológico e intelectual do indivíduo.



CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO TRABALHO DE CAMPO

1- Enquadramento Metodológico do Trabalho de Campo

Quando falamos, quotidianamente, em investigação falamos obviamente na procura de algo, ou seja na busca de informação, o mesmo é dizer que procuramos a essência e a composição das coisas.

Desta forma, e para atingirmos essa mesma essência, temos de agir. Assim sendo, e de uma forma perfeitamente empírica, chegamos à conclusão que não pode haver investigação sem acção.

O binómio investigação – acção deve a sua paternidade a Kurt Lewin (1946), que adoptou a expressão “ action research” empregando-a de forma a descrever um novo modelo nos programas de acção social, desenvolvendo um novo conceito de investigação. A investigação – acção tornou-se um binómio inseparável, ou seja, não era possível haver acção sem investigação, nem investigação sem acção.

A investigação – acção passou a ser objecto de interesse e a constituir uma moda, tanto mais que a educação a adoptou como forma de solucionar problemas curriculares.

De uma forma generalista, pode dizer-se que a investigação é uma actividade de natureza cognitiva que visa a explicação e a compreensão dos fenómenos de uma forma sistemática e flexível, atribuindo respostas às questões formuladas.

A investigação – acção não é um método nem uma técnica: consiste numa abordagem que se revela particularmente aliciante para os professores/ educadores, devido ao seu carácter prático na resolução de situações problemáticas. Com efeito, caracteriza-se por uma dupla finalidade: responder aos problemas práticos e produzir conhecimento. Sendo uma metodologia de processo, implica a utilização de variados métodos de observação e recolha de dados, que levam a um aprofundamento, reexplicação e renegociação, à medida que a acção progride.

Logo é uma investigação que exige a participação de todos os actores envolvidos na acção e em que todos os participantes se tornam, ao mesmo tempo, investigadores e investigados.

A investigação – acção, como muitos outros tipos de investigação, debruça-se sobre tudo o que é essencial do ponto de vista qualitativo. Isto porque se baseia directamente nos testemunhos das pessoas, quer para compreender uma situação problemática de foro social, quer para “ influenciar” outras pessoas no sentido de remediar essa situação.

A investigação qualitativa baseia-se numa filosofia “naturalista-fenomenológica”, ou seja, tem em conta o ser humano, o social, o que não pode ser medido pois as variáveis são infinitas. Existem várias realidades que têm de se ter em conta (é algo que se constrói). A sua finalidade não é a realização de leis, mas sim interpretar os fenómenos e poder retirar conclusões tendo em conta o tempo e o contexto. Neste tipo de investigação o investigador está muito “ligado” ao investigado, (pode até mesmo entrar na investigação). Estas investigações têm lugar em problemas que estejam relacionados com necessidades de um determinado grupo social. Têm como objectivo compreender a situação mas tendo em conta o ponto de vista dos sujeitos. A teoria interliga-se com a prática com retro-informação e modificações da teoria tendo em conta os dados obtidos. Os instrumentos são de ordem qualitativa (ex: observação participante, entrevista informal,...). A análise dos dados também é qualitativa o que vai originar várias etapas (redução, categorização, representação, validade e interpretação). (Gil, 1995).

A investigação a realizar será uma análise descritiva pois, pretende descrever a forma como as crianças reagem na utilização dos contos maravilhosos para a aprendizagem da leitura. (Carmo e Ferreira, 1998)

1. 1- Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio (Almeida & Pinto, 1982).

O inquérito por questionário distingue-se da entrevista, porque a aplicação do inquérito exclui em alguns casos a relação de comunicação oral entre inquiridor e inquirido (entrevistado), característica da situação de entrevista (Almeida & Pinto, 1982).

De acordo com Almeida & Pinto (1982), para construir um questionário é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados.

Assim, o bom uso de um questionário de inquérito será essencialmente em função de:

- A presença e a pertinência de objectivos e de hipóteses prévias;
- A validade das perguntas feitas;
- A fiabilidade dos resultados recolhidos.

Segundo Carmo & Ferreira (1998: 137), o inquérito por questionário “distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial”.

Segundo Almeida & Pinto (1982), esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (normalmente através da medida de certos atributos de uma sua amostra representativa), mas tem importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida.

Quanto às questões, estas devem estar muito bem organizadas e explícitas pois não há hipótese de esclarecer dúvidas que surjam no momento de preenchimento do inquérito (Carmo & Ferreira, 1998). Num inquérito podemos encontrar diversos tipos de perguntas:

- Identificação;
- Informação;
- Descanso;
- Controlo.

Na elaboração de inquéritos por questionário tem-se como objectivo principal converter a informação obtida dos inquiridores em dados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados (Afonso, 2005).

Neste trabalho elaboramos dois inquéritos por questionário. O primeiro foi realizado aos alunos e tinha como objectivo poder obter um feedback sobre os hábitos de leitura da família. O segundo foi aplicado à professora titular da turma, tendo como objectivo saber se esta possui informação mais especializada na área da leitura e saber quais os objectivos e estratégias que considera mais importantes no desenvolvimento da leitura.

1.2- Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens" (Bardin, 1977: 160).

Segundo Berelson (*in* Vala, 1986: 103), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Assim, a análise de conteúdo aplica-se a discursos diversificados e segue uma variedade de formas em função do material que se analisa e da finalidade do investigador (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Carmo & Ferreira (1998) apresentam as seguintes características sobre a análise de conteúdo:

- Objectiva – efectua-se segundo determinadas regras, obedece a instruções claras e precisas para que investigadores diferentes, trabalhando sobre os mesmos conteúdos, possam obter os mesmos resultados. Isto visa a que eles cheguem a acordo sobre aspectos a analisar, as categorias a estabelecer e a utilizar para a definição de cada uma dessas categorias;
- Sistemática – a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos que o investigador quer atingir;

- Quantitativa – na maior parte das vezes é calculada a frequência dos elementos considerados significativos;

A análise de dados é, portanto, o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que se vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de acção (Bogdan & Biklen, 1994).

Não se deve, no entanto, esquecer que a análise de conteúdo não deve ser “utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, *in* Carmo & Ferreira, 1998: 251 -2).

De acordo com Carmo & Ferreira (1998), a análise de conteúdo compreende no seu percurso determinadas etapas. A primeira é a definição dos objectivos e do quadro de referência teórico. De seguida, passa-se à constituição de um corpus, ou seja, o investigador procede à escolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise. Posteriormente, definem-se as categorias, as unidades de análise, a quantificação e interpretação dos resultados obtidos. Para o presente trabalho, constitui-se o *corpus* – escolha dos documentos para efectuar a análise de conteúdo – e, de seguida, definiram-se as categorias.

As categorias são uma fase fundamental numa análise de conteúdo. Devem, segundo Carmo & Ferreira (1998), apresentar as seguintes características:

- Exaustivas – todo o conteúdo deve ser integralmente incluído nas categorias consideradas, sendo no entanto possível, de acordo com os objectivos, não considerar alguns aspectos do conteúdo;
- Exclusivas – os mesmos elementos devem pertencer a uma e não a várias categorias;

- Objectivas – as características de cada categoria devem ser explicitadas sem ambiguidade e de forma clara;
- Pertinentes – as categorias devem manter estreita relação com os objectivos e com o conteúdo que está a ser classificado;

A análise de conteúdo deve não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação.

Segundo Carmo & Ferreira (1998), na análise quantitativa o fundamental é aquilo que aparece com frequência, e onde o número de vezes é o juízo utilizado. Relativamente à análise qualitativa o mais importante é “ a novidade, o interesse, o valor de um tema” (Carmo & Ferreira, 1998: 253).

Esta técnica revelou-se bastante útil na análise dos dados recolhidos junto dos alunos, através do inquérito por questionário.

1. 3- Caracterização da População/ Amostra

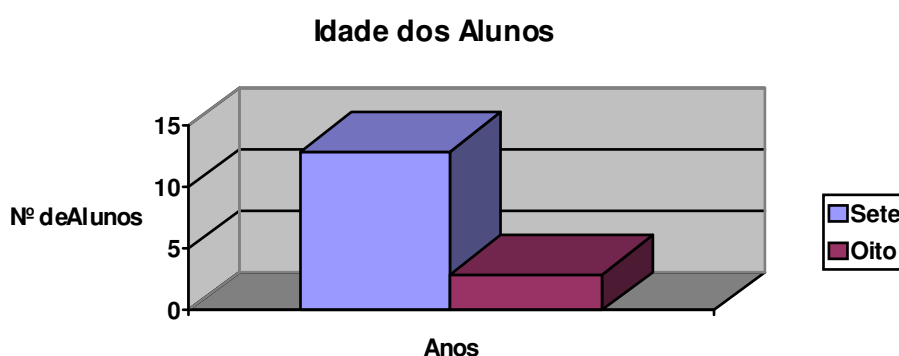
Cabe-nos nesta etapa do trabalho, definir a população de estudo e, consequentemente, delimitar a amostra, de forma a tornar este trabalho viável e exequível. Para isso temos que ter em conta que devemos estabelecer a população com critérios de selecção para o nosso estudo, definir a amostra e determinar o seu tamanho. (Fortin, 2000)

Gil refere-se à população como « (...) toda a agregação de casos que atendem a um conjunto eleito de critérios» (1995: 45). Também Fortin (2000:41) esclarece «A população compreende todos os elementos (pessoas, grupos, objectos) que partilhem características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo.»

A população alvo seleccionada para a elaboração deste trabalho é constituída pelos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola 1º CEB de Mira. Partilhamos a concepção de Fortin quando ele explica “... uma amostra é um subconjunto de elementos ou de sujeitos tirados da população que são convidados a participar no estudo. É uma réplica, em miniatura, da população alvo” (Fortin, 2000:41).

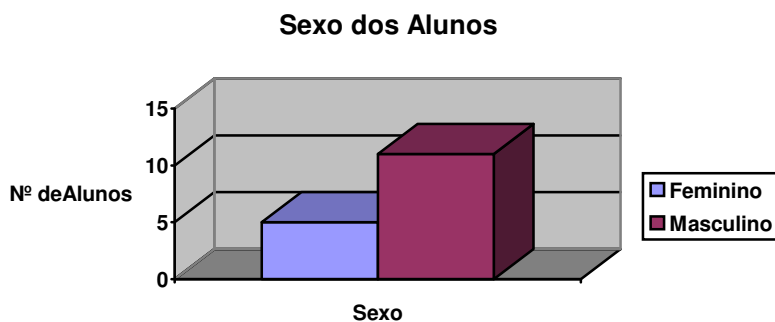
Logo a selecção da nossa amostra irá incidir sobre uma turma de alunos representativos da população. A escolha da amostra foi aleatória tendo sido seleccionadas a turma do 2º ano do primeiro ciclo do ensino básico, é constituída por dezasseis alunos do 2º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Os alunos têm idades compreendidas entre os sete e os oito anos, como poderemos observar no seguinte gráfico. De acordo com o projecto curricular de turma, realizado pela professora titular da turma em questão, segue-se a descrição detalhada da nossa amostra.

GRÁFICO N.º 1- Distribuição dos alunos tendo em conta as idades



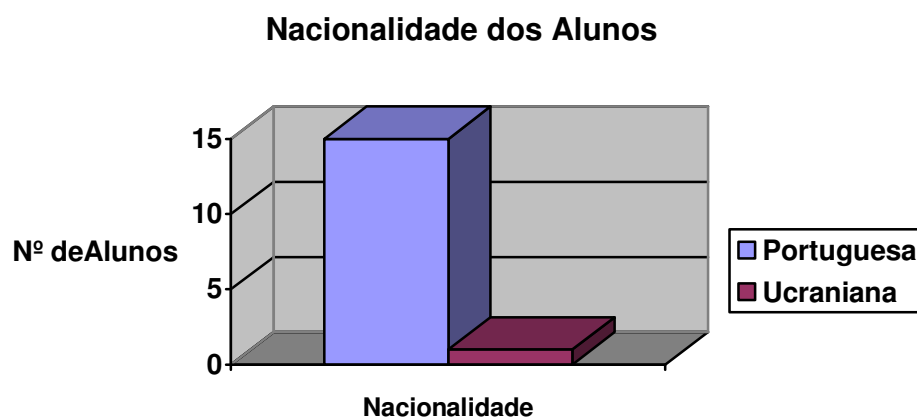
Podemos verificar que existem 11 indivíduos de sexo masculino e somente 5 de sexo feminino.

GRÁFICO N.º 2- Distribuição dos alunos tendo em conta o sexo



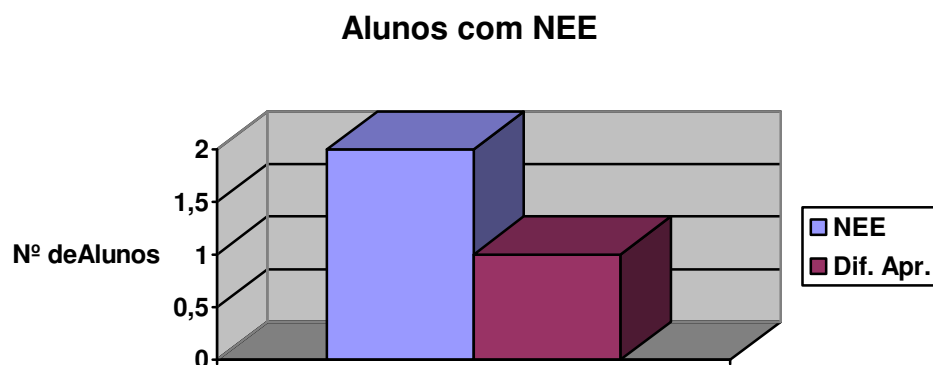
Todos os indivíduos são de nacionalidade Portuguesa com a exceção de um que tem nacionalidade Ucraniana.

GRÁFICO N.º 3- Distribuição dos alunos tendo em conta a sua Nacionalidade



Existem três alunos com NEE, que são abrangidos pelo decreto-lei n.º 319. Dois dos alunos têm apoio de um Professor do Ensino Especial a tempo parcial e uma aluna tem apoio a tempo inteiro.

GRÁFICO N.º 4- Número de alunos com NEE



A Língua Portuguesa revela-se a área curricular com mais problemas a nível geral da turma. A não existência de hábitos de leitura, contribui, na sua generalidade, para as grandes dificuldades que os alunos apresentam na produção de textos, nomeadamente na ordenação de ideias, na construção frásica, ortografia e vocabulário.

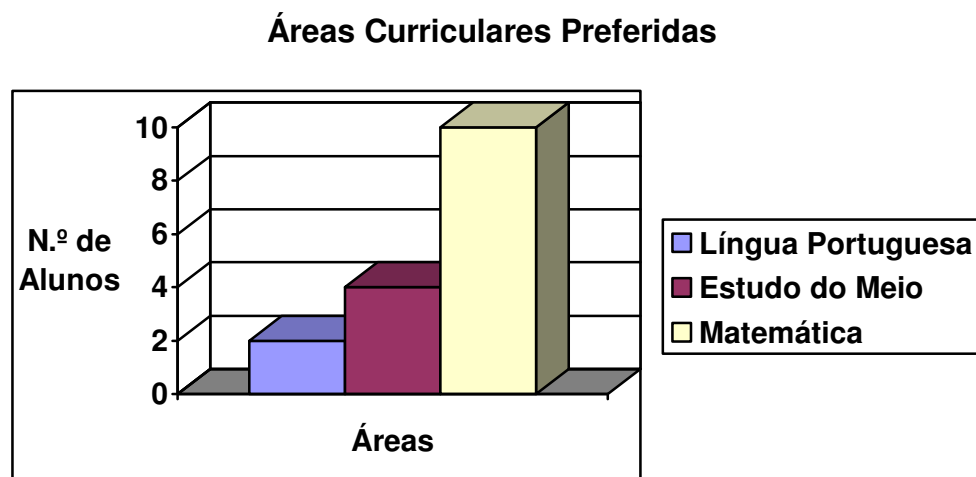
A Língua Portuguesa constitui a base de entendimento para as outras áreas disciplinares. Ao trabalhar esta área beneficiam os alunos em todas as outras disciplinas do currículo.

Além deste problema, surgiram, problemas comportamentais que afectam o progresso das aprendizagens. Alguns alunos não revelam interesse, sendo bastante irrequietos e barulhentos perturbando o desenvolvimento da aula.

🔗 **Motivações / interesses dos alunos**

Como podemos verificar a área curricular preferida é a Matemática, seguindo-se o Estudo do Meio e só depois a Língua Portuguesa.

GRÁFICO N.º 5- Distribuição dos alunos tendo em conta as áreas curriculares preferidas



↪ Caracterização sócio-económica e cultural

O agregado familiar das crianças que compõem a turma parece ser mais ou menos homogéneo. As famílias revelam viver sem grandes dificuldades económicas. No entanto, observam-se alguns desfasamentos familiares.

Um aluno usa a carrinha para vir para a escola, outros, os carros particulares dos pais, e, alguns moram perto e deslocam-se a pé.

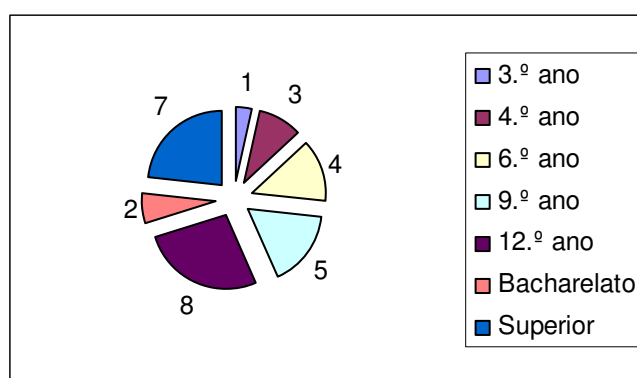
A grande maioria das crianças frequenta actividades extra-escolares, nomeadamente natação, inglês além da catequese e das actividades de A.T.L. (Actividades dos Tempos Livres).

Embora a grande maioria dos pais se encontre empregada, acompanha os filhos nas actividades escolares e tem a noção de que a sua presença é importante.

Habilitações académicas dos pais

No gráfico que se segue podemos observar as habilitações académicas dos pais.

GRÁFICO N.º 6- Distribuição dos alunos tendo em conta as habilitações académicas dos pais





CAPÍTULO III – PLANO DE ACÇÃO

1- Caracterização da Amostra

Tal como mencionamos anteriormente, a nossa amostra irá incidir sobre uma turma de alunos representativos da população. A escolha da amostra foi aleatória tendo sido seleccionadas a turma do 2º ano do primeiro ciclo do ensino básico.

A amostra do nosso estudo é constituída por dezasseis alunos do 2º ano do Primeiro Ciclo de Ensino Básico da Escola 1º CEB de Mira, sendo constituída por alunos que têm idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

A escola está inserida nesta comunidade há longos anos funcionando em horário de regime normal. Actualmente, é composta por 8 turmas “ditas normais”, correspondendo 2 a cada ano lectivo, e pela sala TEACH.

O corpo docente é formado por 12 Professores (8 Titulares de Turma, 3 nos Apoios Educativos, 1 do Ensino Especial). O corpo não docente é composto por 3 Auxiliares de Acção Educativa e 1 funcionária em trabalho temporário.

Quanto ao edifício, este encontra-se bem conservado sendo constituído por 4 salas de aula onde funcionam as turmas do 1º e 2º Ano de Escolaridade, a Sala dos Professores, a Sala TEACH, 1 cozinha. As restantes turmas estão integradas num dos edifícios do 2º Ciclo, tendo em conta que se encontram muito próximas dentro do mesmo recinto, isto é espaço escolar.

As casas de banho são funcionais, sendo uma delas adaptada a crianças com deficiência motora; o espaço do recreio que envolve o edifício tem apenas uma pequena área coberta.



2 – Apresentação das Planificações Lectivas



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura



CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1 – Apresentação dos Resultados

No presente capítulo iremos proceder à apresentação e análise dos resultados obtidos, em consequência da aplicação dos instrumentos de colheita de dados por nós elaborados, à amostra representativa dos alunos e do docente da Turma do 2º Ano da escola EB1 de Mira do Agrupamento Vertical de Mira.

1.1 - Fichas de leitura

Os contos que exploramos com os alunos foram: A Bela Adormecida, O Rei Bico de Tordo, João Sem Medo, O Príncipe Com Orelhas de Burro e o Príncipe Rã.

Todas estas histórias foram abordadas tendo em conta os seguintes passos:

- 1º - Leitura do docente de uma forma expressiva, lenta e pausada;
- 2º - Leitura Silenciosa por parte dos alunos;
- 3º - Interpretação Oral (recontar a história, à medida que o professor vai colocando questões);
- 4º - Leitura de todo o texto feita pelo aluno que melhor domine a leitura;
- 5º - Leitura parcelar.

Conto 1

A Bela Adormecida

Era uma vez, um rei e uma rainha que viviam num país muito bonito, onde tudo era cheio de côr e fantasia. Todos os habitantes eram felizes, menos o Rei e a Rainha pois o seu bebé tardava em chegar.

Até que um dia, nasceu uma linda princesa. O Rei mandou logo fazer uma grande festa e todos os habitantes foram convidados.

As fadas boas concederam-lhes três qualidades: beleza, inteligência e bondade.

Mas a fada má, que não foi convidada, lançou-lhe um feitiço terrível: “Aos dezoito anos irás picar-te num fuso e dormirás cem anos.”

O Rei e a Rainha assustados, mandaram queimar todos os fusos do reino e a princesinha foi viver para a floresta com as fadas boas.

Mas no dia em que a princesa fez dezoito anos, a fada má escondeu-se na torre do castelo a fiar: a princesa que nunca tinha visto ninguém a fiar, ficou muito interessada e pediu à bruxa má se ela lhe ensinava a fiar e, claro que ela disse que sim. A princesa pegou no fuso e espetou-se, caindo no chão adormecida.

Quando as fadas boas viram o que tinha acontecido, ficaram muito tristes, e resolveram deitar um encantamento sobre todo o reino: as pessoas só iriam acordar quando a princesa também acordasse...

Muitos anos mais tarde, um príncipe que passava por ali, encontrou uma linda princesa deitada numa cama de flores. Apaixonou-se por ela e decidiu beijá-la. O feitiço acabou em todo o reino e o príncipe e a princesa casaram e foram muito felizes.

N a exploração do conto “A Bela Adormecida”, desenvolvemos os passos de leitura anteriormente descritos. Nesta primeira fase, os alunos demonstraram algumas dificuldades na articulação das palavras embora estas nos pareçam pertencer ao léxico comum. Apesar disso, os alunos demonstraram uma leitura deficiente com o ritmo lento, pouco expressivo e pouco claro. As dificuldades surgiram na leitura de palavras como: foram, feitiço, feriu-se, reino, festas, beijá-la, desfez-se, concederam-lhes, foguete, princesa, príncipe, convidados.

Os alunos F, J e M quase não conseguem ler, pois têm grandes dificuldades tanto ao nível da leitura como da escrita. Estas dificuldades revelam-se desde o início do ano lectivo.

De seguida realizamos uma ficha sobre este conto, afim de verificar se o texto tinha sido compreendido pela turma e se todos os alunos tinham percebido a história.

A Metodologia adaptada para a realização da ficha foi:

- Interpretação do texto;
- Divisão dos elementos das frases (palavras) em sílabas;
- Descobrir novas palavras com a mesma sonoridade das sílabas identificadas;

- Junção das sílabas conhecidas para a formação de novas palavras;
- Transcrever parte da história
- Solicitar aos alunos que corrijam os erros.

Na execução da ficha de trabalho sobre o conto (ver anexo I), podemos aferir que os alunos não compreenderam o significado do texto, pois tiveram muitas dificuldades na realização desta.

Conto 2

O Rei Bico de Tordo

Era uma vez um rei que tinha uma filha muito bela, mas esta era tão orgulhosa que desprezava todos os seus pretendentes. Para corrigir a situação o rei decidiu dar uma grande festa afim de encontrar um marido para a sua filha. Pô-los a todos em fila para a sua filha escolher um, mas esta punha defeitos em todos:

- Este é muito magrinho.
- Este e baixo como um ratinho.
- Ah, ah, ah! Este tem uma barbinha que mais parece um bico de tordo!

A partir desse momento, o pretendente ficou conhecido como “o Bico de Tordo”. O rei já farto da mania da sua filha gritou no meio da festa:

- Juro perante todos que a princesa há-de casar-se com o primeiro vagabundo aqui que bata a minha porta.

E assim foi... Passados alguns dias apareceu um pobre homem a cantar no pátio do castelo. O rei quando o ouviu mandou-o chamar e disse-lhe: - Gostei muito da tua voz, em vez de te dar algumas moedas dou-te a mão da minha filha.

A princesa nem queria acreditar no que ouvia, mas o certo é que logo chegou o sacerdote e casou-os.

Como o rei estava muito chateado com a princesa disse-lhe ainda: - Como um vagabundo não pode morar no palácio, ordeno que saias do palácio com o teu marido.

E lá teve a princesa de ir para casa do seu marido.

Três dias depois, a caminho de casa, depois de muito trabalhar no campo, ele disse-lhe: - Amanha vamos trabalhar para casa do rei bico de tordo, ele vai casar amanhã e precisa de mais criados.

No dia seguinte, lá estava a princesa a ser ajudante de cozinha. Lavou tachos, picou cebolas, enfim todas as tarefas pesadas e aborrecidas. Quando ouviu os tambores que anunciavam a chegada dos convidados, saiu da cozinha e foi espreitar. Escondeu-se atrás duma estátua e ao ver passar as princesas e os príncipes disse para consigo: -Estou tão arrependida do meu orgulho! Se tivesse sido mais humilde e menos arrogante agora seria mais feliz.

Neste momento entrou o Rei Bico de Tordo e a música começou a tocar. Segundos depois, o Rei tirou-a do seu esconderijo e começou a dançar com ela.

A princesa morria de vergonha. Estava suada, mal vestida e tinha medo que ele se lembrasse como ela já tinha troçado dele.

- Senhor, por favor, peço-lhe que não faça pouco desta pobre empregada de cozinha e a deixe voltar para o seu trabalho.

Porém, ele não lhe deu ouvidos, encaminhou-a para o meio do salão dizendo-lhe: - Eu e o músico vagabundo somos a mesma pessoa, só me disfarcei porque gosto muito de ti e queria casar contigo. Fiz tudo para acabar com o teu maldito orgulho.

Entre lágrimas e soluços, ela respondeu: - Deixa-me, não mereço ser tua esposa.

Ao que o Rei respondeu: - O pior já passou, agora vamos celebrar o nosso casamento.

Ao sinal do rei apareceram várias donzelas que a levaram para vestir um traje magnífico. O seu pai, o velho rei, esperava-a a entrada da igreja para ser o padrinho de casamento. A partir desse dia, a alegria e a felicidade reinaram para sempre naquele reino.

A segunda história que abordamos com os alunos foi o “ O Rei Bico de Tordo”, foram seguidos os mesmos passos de leitura. Nesta etapa, já têm uma leitura razoável, no entanto, podemos detectar uma certa dificuldade em ler palavras mais complexas, como por exemplo: trabalho, orgulhosa, magrinho, barbinha, cozinha, caminho.

A Metodologia adoptada para a realização da ficha foi:

- Interpretação do texto;
- Descobrir frases que não fazem parte do texto;
- Completar palavras tendo em conta os casos de leitura dados anteriormente;
- Partindo de um modelo (texto) reconstruir um novo texto dando-lhe um fim diferente.

Nesta ficha (ver anexo II) notou-se uma certa melhoria, no entanto, ainda com algumas dificuldades ao nível da interpretação do texto.

Quando, na pergunta número quatro, pedimos aos alunos para identificarem as frases que não faziam parte do texto, só o conseguiram fazer depois de nova abordagem ao texto.

Conto 3

O Príncipe Rã

Era uma vez uma bela princesa que vivia num lindo castelo, com o seu pai e as suas irmãs.

Perto do castelo havia um bosque com um lindo lago, onde a princezinha gostava muito de brincar.

Um dia a princezinha brincava junto ao lago com a sua bola de ouro, e qual não foi o seu espanto quando esta se lhe escapou das mãos e foi cair na água. Como o lago era muito fundo, a princezinha pensou que nunca mais iria ver o seu brinquedo preferido e começou a chorar.

Foi então que ouviu uma voz atrás de si:

- Porque estás a chorar princezinha?

A princesa olhou à sua volta e não viu ninguém. Quando reparou melhor, viu que a voz que ouvira era de uma rã que estava no lago e deitava a sua horrível cabeça fora de água.

- Ah! És tu? Choro porque a minha bola dourada caiu na água e nunca mais a vou ver, nem poder brincar mais com ela.

- Não te preocupes eu posso ir buscá-la. Mas, o que me dás se eu o fizer?

- Dou-te tudo o que quiseres, podes escolher os meus brinquedos, os meus vestidos, ...

- Não. Não quero os teus brinquedos nem os teus vestidos. Quero ser tua companheira, que me deixes sentar à mesa, que coma do teu prato dourado, que beba do teu copo e que me deite na tua cama... Então, nessas condições, eu vou até ao fundo do lago buscar a tua bola.

- Oh! Sim, prometo que faço tudo o que quiseres, desde que me devolvas a minha bola.

- disse a princesa.

Ao mesmo tempo que a rã foi buscar a bola dourada ao fundo do lago, a princesa ia pensando para si mesma:

- Que disparate! Esta rã não está boa da cabeça; ela nunca poderá viver comigo, como uma princesa.

A princesa quando viu a bola ficou louca de alegria e foi logo para casa.

- Espera, leva-me contigo - disse a rã.

De nada serviam os lamentos da rã. A princesa foi para o palácio e nunca mais se lembrou da rã.

Ao outro dia, enquanto jantavam ouviram uns barulhos estranhos – plic, ploc, plic, ploc – subindo as escadas. De repente, escutaram uma voz esquisita que dizia:

- Filha mais nova do rei, abre-me a porta!

A princesa levantou-se e foi a correr à porta. Quando viu a rã fechou logo a porta, muito assustada.

O rei ao vê-la tão aflita perguntou-lhe:

- O que foi que te assustou? Foi algum gigante?

- Oh, não?! Não é um gigante, é uma rã horrível.

- E o que quer a rã de ti?

Então a princesa contou-lhe o que tinha acontecido. Enquanto a princesa falava, a rã bateu à porta e disse outra vez:

- Filha mais nova do rei,

Abre-me a porta!

Que as promessas que ouvi,

Não sejam letra morta.

Então o rei disse à princesa:

- Quando fazemos promessas temos de as cumprir! Abre a porta à rã!

A princesa muito contrariada, teve de obedecer ao seu pai.

E lá teve a princesa que comer do mesmo prato que a rã, de beber pelo mesmo copo e de dormir na mesma cama que a rã.

Assim que chegou a claridade da manhã, a rã saltou da cama e foi-se embora.

Na noite seguinte a cena repetiu-se. A rã voltou a bater à porta, e disse:

- Filha mais nova do rei,

Abre-me a porta!

Que as promessas que ouvi,

Não sejam letra morta!

A única coisa que a princesa podia fazer era deixar entrar a rã. E lá teve a princesa de a deixar comer do seu prato, beber do seu copo e dormir na sua cama. Na manhã seguinte a rã tornou a ir-se embora.

Na terceira noite a rã voltou, mas desta vez não se contentou a dormir no fundo da cama...

- Quero dormir na tua almofada. Tenho a certeza que é mais confortável!...

A princesa a chorar baixinho, lá a deixou dormir na sua almofada, pois achava que não conseguia descansar com um ser tão viscoso perto de si.

Quando nasceu o sol, a rã saltou da almofada saltou para o chão. Mal as suas patas tocaram no chão, algo de muito estranho aconteceu. A partir desse momento deixou de ser uma rã para se transformar num jovem príncipe.

- Como vês, eu não era o que parecia. Uma bruxa enfeitiçou-me e ninguém senão tu poderia quebrar o feitiço. Por isso, eu esperei dias e dias, junto ao lago à espera que me viesses ajudar. – explicou o príncipe.

A princesa estava tão espantada que nem conseguia falar, os seus olhos brilhavam de alegria.

Durante muitos e muitos anos foram os melhores amigos. E não é difícil de adivinhar, que quando cresceram casaram e viveram felizes para sempre.

Nesta história puderam sentir-se mais dificuldades ao nível da leitura tendo em conta as histórias anterior. Contudo lembramos que esta história é um pouco mais complexa do que as anteriores. Os alunos mostraram algumas dificuldades de leitura nalgumas palavras mais extensas, de que são exemplo: princezinha, ninguém, dourada, brinquedos, estranhos, companheira, contrariada.

Na interpretação do texto foi necessária uma abordagem mais detalhada para que os alunos pudessem compreender o seu significado. Como tivemos essa preocupação não se notaram tantas dificuldades na realização da ficha (ver anexo III), apesar da metodologia adoptada ser a mesma da ficha anterior.

Onde pudemos encontrar mais dificuldades na realização desta ficha foi na pergunta número cinco, onde os alunos tinham de completar algumas palavras com a letra “m” ou “n” consoante os respectivos casos. As dificuldades surgiram quando as letras mencionadas precediam a letra “p” ou “b”.

Conto 4

O João Sem Medo

Era uma vez um rei que queria casar a sua única filha, mas queria que o seu genro fosse um homem corajoso, pois seria este a governar o seu reino quando ele morresse. Um dia ouviu falar num rapaz que se chamava João Sem Medo, porque este não tinha medo de nada nem de

ninguém. Então resolveu testá-lo a fim de o observar para ver se este era o genro que ele pretendia.

Mandou chamar o João Sem Medo e disse-lhe:

- Se passares três noites no castelo encantado dou-te a mão da minha filha.

João Sem Medo ficou muito contente e como ele não tinha medo de nada resolveu logo aceitar, até porque ele queria saber o que era o medo.

À noite João Sem Medo sentou-se, na erva fresca, debaixo de uma árvore a descansar. Entretanto apareceram uns lobos, mas este pegou num pau e eles fugiram para bem longe.

Quando chegou ao castelo foi para o seu quarto descansar. De repente acordou a ouvir um barulho estranho. Era o ruído de correntes e quando abriu os olhos viu um fantasma!

- Olá Sr. Fantasma, não se importa de fazer menos barulho é que assim eu não consigo dormir.

O fantasma decidiu ir embora.

Na noite a seguir, enquanto passeava pelo castelo apareceram três gatos enormes e furiosos. João deu-lhes com um pau e estes fugiram.

Na terceira noite apareceu-lhe um gigante, mas para João Sem Medo não foi problema, pegou no seu cacete, ameaçou o gigante e este ao ver que o jovem não tinha medo resolveu partir.

No fim da terceira noite o Rei reconheceu que João não tinha mesmo medo e era o marido ideal para a sua filha pela sua valentia.

João Sem Medo ficou muito contente pois iria casar com uma bela princesa, no entanto também ficou triste por não saber o que era o medo.

Já depois de terem casado a princesa decidida a ajudar o João Sem Medo para este saber o que era realmente o medo decidiu deitar-lhe um copo de água na cara enquanto este dormia.

João Sem Medo acordou muito assustado. Então descobriu o que era o medo. Ao ver a princesa, ficou muito envergonhado mas o susto passou-lhe e foram muito felizes.

Quando trabalhamos este conto, notou-se uma melhoria bastante significativa ao nível da leitura. Os alunos já têm uma articulação razoável, ou seja já conseguem decifrar as palavras sem grandes dificuldades e com um ritmo adequado, apesar desta leitura ainda não ser muito expressiva.

Na realização da ficha tivemos em conta a seguinte metodologia:

- Interpretação do texto;

- Através de sílabas construir palavras e através destas construir frases;
- Após trabalhadas algumas frases, construção de novas frases com os mesmos elementos;
- Completar palavras tendo em conta os casos de leitura dados anteriormente;
- Transcrever parte da história e solicitar aos alunos que a completem.

Podemos concluir que os alunos melhoraram consideravelmente, estes já conseguiram apreender facilmente o sentido do texto pois não existiram grandes dificuldades na execução da ficha (ver anexo IV). A questão que suscitou mais dúvida foi a número seis, onde os alunos tiveram de escrever algumas frases tendo em conta os casos de leitura anteriormente dados.

Conto 5

O Príncipe com orelhas de burro

Era uma vez um rei que vivia muito triste pois não tinha nenhum filho para lhe suceder no trono. O único que tivera morreu numa guerra.

Um dia enquanto percorria o seu reino na sua linda carruagem pensou em pedir ajuda às suas amigas, as fadas do bosque.

As fadas disseram-lhe:

- Volta para o teu palácio e o teu desejo será realizado dentro de um ano.

E assim foi.... Um ano depois, o rei pode anunciar aos seus súbditos, cheio de orgulho, a alegria imensa que sentia com o nascimento do seu filho tão desejado.

As três fadas foram logo ao palácio para conhecer o herdeiro ao trono, e também para o fadar com uma qualidade. A primeira foi a fada azul:

- Eu te fado, para que tenhas encanto e simpatia.

A segunda foi a fada rosa:

- Eu te fado para que tenhas uma grande sabedoria e abundante honestidade.

E por fim a fada amarela disse:

-Já que tens delicadeza e sabedoria, eu te fado, para que nas tuas orelhas cresçam umas orelhas de burro, para que nunca esqueças que és humano!

A fada amarela não ficou louca, pois este foi um modo de evitar que o futuro rei se enchesse de orgulho pela sua sorte e pelos seus encantos.

Tudo aconteceu como as fadas desejaram. Ele era muito belo, simpático, sábio e honesto. Mas... saíam-lhe da cabeça duas longas e peludas orelhas, um belo par de orelhas de burro!

À medida que os anos passavam as suas orelhas não desapareceram, bem pelo contrário, a cada dia que passava elas estavam maiores. O jovem, no entanto, não se importava ao contrário dos seus pais. É que tinham medo que os seus súbditos não o respeitassem quando soubessem que este tinha duas grandes orelhas de burro.

Enquanto foi pequeno usava um boné que escondia as orelhas. Porém quando cresceu era necessário cortar-lhe o cabelo.

Então o rei decidiu contratar um barbeiro, mas esse teria de guardar segredo, como se este fosse um tesouro muito valioso.

O barbeiro ficou todo surpreso mas contente pelo trabalho que lhe fora confiado, pois sentia-se alguém da real confiança!

O pobre barbeiro bem guardou segredo, mas apetecia-lhe tanto contar a alguém... o pior seria a vingança do rei! Aflito com a situação decidiu pedir um conselho ao seu amigo pastor, que entretanto aparecera.

O pastor disse-lhe que o melhor era ele cavar um buraco muito fundo, no qual podia enterrar o segredo que o atormentava, e ele assim fez.

Passado algum tempo, no local onde o barbeiro tinha enterrado o seu segredo, nasceu um canavial. As canas cresceram e uns pastores que por ali passavam decidiram fazer umas flautas daquelas canas. O pior era que as flautas só tocavam uma canção:

O príncipe é muito belo

Mas tem orelhas de burro

Escondidas no cabelo

Como era de esperar, rapidamente esta canção chegou aos ouvidos do rei. Este ficou muito irritado, na sua opinião o culpado só poderia ser o barbeiro.

O barbeiro bem que se tentou explicar mas o rei nem o quis ouvir e condenou-o a ir para a prisão durante toda a vida por ser indiscreto. Quando o príncipe soube disto, resolveu defender o barbeiro e mostrar as suas orelhas de burro. Perante toda a corte tirou o seu boné e eis que todos os presentes viram ...duas orelhas perfeitamente normais!

Mas afinal o que tinha acontecido?

As fadas quando souberam o que se estava a passar e perceberam que o príncipe era humilde, desfizeram o feitiço.

Tornava-se agora claro que o príncipe era dono de uma grande sabedoria e honestidade digna de um futuro rei!

Podemos verificar que todos os alunos evoluíram ao nível da leitura, os erros foram corrigidos, lêem com bastante confiança, com expressividade, e com um ritmo adequado.

A metodologia adoptada na ficha foi semelhante à anterior, havendo apenas complementariedade de informação:

- Interpretação do texto;
- Completar palavras tendo em conta os casos de leitura dados anteriormente;
- Junção das sílabas conhecidas para a formação de novas palavras;
- Junção das palavras para a formação de novas frases;
- Dramatização do Conto

Com a realização desta ficha (ver anexo V) observamos que durante o período em estudo os alunos tiveram grandes melhorias ao nível da leitura, pois estes conseguem agora, compreender o sentido do texto não tendo grandes dificuldades na realização das fichas de trabalho, o que também se manifestou na dramatização do conto.

Os três alunos anteriormente citados, foram alunos que sempre demonstraram maiores dificuldades que os outros, no entanto também eles nos mostraram grandes melhorias, apesar de ainda não conseguirem ler com grande ritmo e expressividade. Podemos aferir que têm maiores dificuldades em palavras mais complexas como por exemplo: suceder, súbditos, enchesse. No entanto, estes alunos, ao longo do ano lectivo também demonstraram uma grande evolução, pois temos de ter em conta que eles não conseguiram ler o primeiro conto, digamos que conseguiram decifrar algumas palavras. Contudo, eles já conseguem realizar as fichas de trabalho sem grande ajuda, o que significa que já conseguem compreender o sentido do texto.

Ao longo da realização destas fichas de trabalho sobre os contos (A Bela Adormecida, O Rei Bico De Tordo, João Sem Medo, O Príncipe Com Orelhas De Burro e o Príncipe Rã) era nossa intenção que os alunos conseguissem atingir as competências

de Língua Portuguesa (Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico) tanto ao nível da comunicação oral, como ao nível das competências da leitura. Para isso, estes, também tinham que desenvolver as competências da escrita, pois a leitura estará sempre associada à escrita, contudo iremo-nos restringir somente às competências da oralidade e da leitura.

A nível da compreensão oral as competências desenvolvidas pelos alunos foram:

- Expressar-se por iniciativa própria
- Intervir oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de conversa;
- Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar as falas dos outros);
- Relatar acontecimentos vividos ou imaginados, desejos ...
- Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargados que correspondam aos interesses dos alunos;
- Manifestar interesse por situações ou por personagens das histórias;
- Levantar hipóteses acerca de conteúdos de livros ou de textos a partir das suas ilustrações;
- Contar histórias;
- Completar histórias (imaginar desenlaces e cenários);
- Identificar intervenientes;
- Experimentar variações expressivas da língua oral.
- Responder a questionários.

Competências da leitura que foram desenvolvidas:

- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela leitura;
- Coleccionar as palavras descobertas e conhecidas;

- Descobrir elementos comuns a várias palavras;
- Reconstruir textos com frases em desordem;
- Praticar jogos de palavras (palavras com letras ou sílabas desordenadas para formar sílabas com sentido).
- Fazer jogos de substituição, de comutação e de combinatória de letras e de sílabas;
- Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria;
- Ler, na versão integral, histórias, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura;
- Identificar personagens e acção;
- Recriar textos em várias linguagens (recontar histórias, dramatizar histórias).

Verificou-se que os alunos atingiram as competências orais e escritas, no entanto isso não se verificou nas primeiras fichas que efectuaram. Isso deve-se ao facto do processo de leitura ser bastante complexo, exigindo a interferência de vários componentes que têm de ser adquiridas e praticadas tal com nos focam os autores Carrol (1987) Goodman (1967) e Smith (1971).

As competências da leitura estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e idade (o que comprovamos tendo em conta os alunos F, J e M que têm um desenvolvimento cognitivo inferior ao que deveriam ter em função da sua idade), conhecimento lexical e sintáctico, consciência linguística, memória de trabalho para material verbal, e comportamentos emergentes de leitura.

1.2 - Questionários efectuados aos alunos

Durante o trabalho de campo colocámos o seguinte questionário aos alunos, o qual foi previamente testado (ver anexo VII).



Questionário aos alunos

1- Nome: _____

2- Morada: _____

3- Freguesia: _____

4- Sexo:

4.1- Masculino ☐

4.2- Feminino ☐

5- Idade

5.1- Sete - oito anos ☐

5.2- Oito- nove anos ☐

5.3- nove- dez anos ☐

6- Qual a profissão do teu pai: _____

7- Qual a profissão do tua mãe: _____

8- Quantos irmãos tens? _____ **Idades:** _____

9- Com quem vives actualmente: _____

10- Tipo de casa:

10.1- Andar ☐

10.2- Moradia ☐

10.3- Bairro ☐

10.4- Outra ☐ Qual _____

11- N° de divisões: _____

12- Tem água: _____

13- Tem luz? _____

14- Tem quarto de banho? _____

15- Quanto tempo permaneces habitualmente na escola? _____

16- Para onde vais depois de sair da escola? _____

17- Até que horas? _____

18- Gostas de ler?

18.1- Sim ☐

18.2- Não ☐

19- Costumas ler?

19.1- Sim ☐

19.2- Não ☐

20- Se costumas ler, innumera os livros que já leste:



21- Consideras a leitura importante?

21.1- Sim ☐;

21.2- Não ☐

Porquê?

HÁBITOS DE LEITURA DA FAMÍLIA

22- Quantos livros têm em casa, sem contar com os livros da escola?

22.1- Nenhum ☐

22.2- 1 a 10 ☐

22.3- 11 a 50 ☐

22.4- 51 a 100 ☐

22.5- 101 a 200 ☐

22.6- mais de 200 ☐

23- Costumas pedir aos teus pais para te lerem?

23.1- Raramente ☐

23.2- Uma vez por semana ☐

23.3- Uma vez por mês ☐

23.4- Todos os dias ☐

24- Costumas pedir aos teus pais para te contarem histórias?

24.1- Raramente ☐

24.2- Uma vez por semana ☐

24.3- Uma vez por mês ☐

24.4- Todos os dias ☐

25- Assinala com um X a resposta que achas mais correcta:

25.1- A mãe costuma ler em casa todos os dias ☐

25.2- A mãe costuma ler em casa 2 ou 3 vezes por semana ☐

25.3- A mãe costuma ler em casa ao fim de semana ☐

26- Se a tua mãe costuma ler, o que é que ela lê mais frequentemente:

26.1- Jornais ☐

26.2- Revistas ☐

26.3- Relatórios profissionais ☐

26.4- Outros livros ☐

27- Assinala com um X a resposta que achas mais correcta:

27.1- O pai costuma ler em casa todos os dias ☐

27.2- O pai costuma ler em casa 2 ou 3 vezes por semana ☐

27.4- O pai costuma ler em casa ao fim de semana ☐

28- Se o teu pai costuma ler, o que é que ele lê mais frequentemente:

28.1- Jornais ☐

28.2- Revistas ☐

28.3- Relatórios profissionais ☐

28.4- Outros livros ☐

29- Normalmente quanto tempo costuma ver televisão:

29.1- Durante a Semana

29.1.1- Uma Hora ☐

29.1.2- Duas Horas ☐

29.1.3- Três Horas ☐

29.1.4- Mais de três Horas ☐

29.2- Ao Sábado

29.2.1- Uma Hora ☐

29.2.2- Duas Horas ☐

29.2.3- Três Horas ☐

29.2.4- Mais de três Horas ☐

29.3- Ao Domingo

29.3.1- Uma Hora ☐

29.3.2- Duas Horas ☐

29.3.3- Três Horas ☐

29.3.4- Mais de três Horas ☐



Contos de Fadas como uma estratégia para a aprendizagem da leitura

30- Quais são os teus programas que gostas mais?

Muito Obrigado!

No presente ponto iremos proceder à apresentação e análise dos resultados obtidos, em consequência da aplicação destes questionários aplicados aos alunos onde se efectuou o estudo em questão.

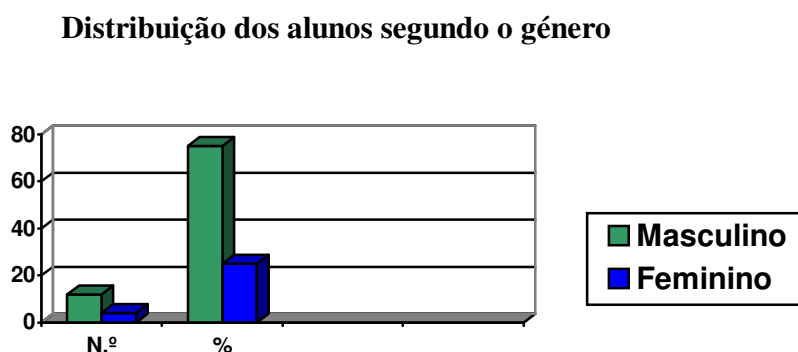
Nas tabelas e gráficos omitimos a indicação da fonte, uma vez que todos os resultados foram obtidos através da aplicação do instrumento supra citado e aplicado no ano lectivo de 2005/ 2006.

Género

TABELA 1 – Distribuição dos alunos segundo o género.

Sexo	N.º	%
Masculino	12	75
Feminino	4	25
Total	16	100

GRÁFICO 7 – Distribuição dos alunos segundo o género.



Pela interpretação da Tabela 1 e do Gráfico 7, podemos constatar que 12 (75%) alunos são do género masculino e 4 (25%) são do género feminino.

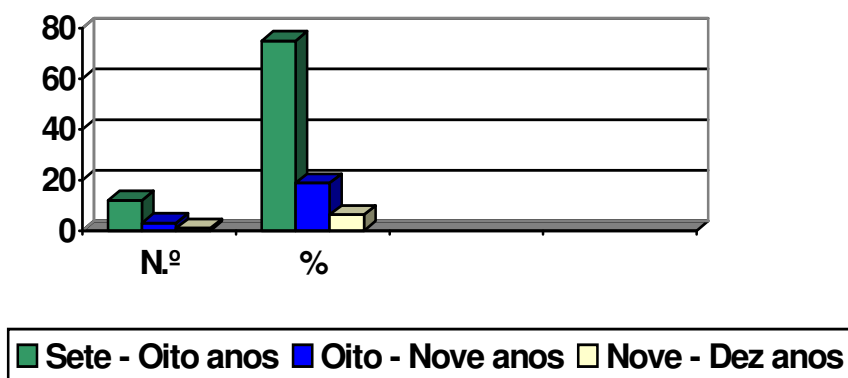
Idade

TABELA 2 – Distribuição dos alunos segundo a Idade.

Idade	N.º	%
Sete – Oito anos	12	75
Oito – Nove anos	3	18,75
Nove – Dez anos	1	6,25
Total	16	100

GRÁFICO 8 – Distribuição dos alunos segundo a Idade.

Distribuição dos alunos segundo a Idade



Pela interpretação da Tabela 2 e do Gráfico 8, podemos constatar que 12 (75%) alunos têm idades compreendidas entre os sete - oito anos, 3 (18,75%) têm idades compreendidas entre os oito – nove anos e 1 (6,25%) dos alunos têm idades compreendidas entre os nove – dez anos.

Profissão do Pai

TABELA 3 – Distribuição dos alunos segundo a profissão do pai.

Profissão do Pai	N.º	%
Feirante	1	6,25
Camionista	2	12,5
Polícia	1	6,25
Instrutor	1	6,25
Pedreiro	2	12,5
Dentista	1	6,25
Carteiro	2	12,5
Engenheiro	1	6,25
Enfermeiro	1	6,25
Electricista	1	6,25
Trolha	1	6,25
Mecânico	1	6,25
Total	15	93,75

Pela interpretação da tabela nº 3 podemos verificar que existem 2 (12,5%) dos alunos em que os pais têm as seguintes profissões: Camionista, Carteiro e Electricista. Verificamos ainda que existem 1 (6,25%) dos alunos que os pais têm as seguintes profissões: Feirante, Polícia, Instrutor, Dentista, Engenheiro, Mecânico, Enfermeiro, Electricista e Trolha.

Podemos constatar que um aluno não refere qual é a profissão do pai, uma vez que este já faleceu.

Profissão da Mãe

TABELA 4 – Distribuição dos alunos segundo a profissão da Mãe.

Profissão da Mãe	N.º	%
Feirante	2	12,5
Auxiliar de Idosos	2	12,5
Professora	4	25
Esteticista	1	6,25
Contabilista	1	6,25
Doméstica	4	25
Engenheira	1	6,25
Cozinheira	1	6,25
Total	16	100

Pela interpretação da tabela nº 4 podemos verificar que existem 4 (25%) dos alunos em que as mães têm as seguintes profissões: Professora e Doméstica. Verificamos, que existem 2 (12,5%) dos alunos que as mães têm as seguintes profissões: Feirante, Auxiliar de Idosos. Verificamos ainda que existem 1 (6,25%) dos alunos em que as mães são: Esteticista, Contabilista, Engenheira e Cozinheira.

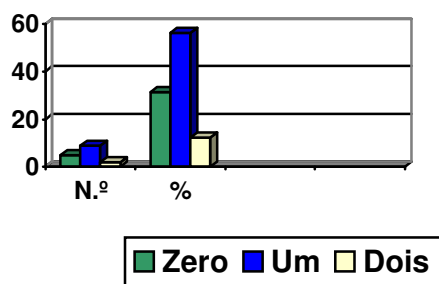
Número de Irmãos

TABELA 5 – Distribuição dos alunos segundo o número de irmãos.

Nº de Irmãos	N.º	%
Zero	5	31,25
Um	9	56,25
Dois	2	12,5
Total	16	100

GRÁFICO 9– Distribuição dos alunos segundo o número de irmãos.

Distribuição dos alunos segundo o número de irmãos



Pela interpretação da Tabela 5 e do Gráfico 9, podemos constatar que 5 (31,25%) não têm irmãos, 9 (56,25%) têm um irmão e 2 (12,5%) dos alunos têm dois Irmãos.

Podemos ainda constatar que os irmãos destes alunos têm idades compreendidas entre 1 ano de idade até 22 anos.

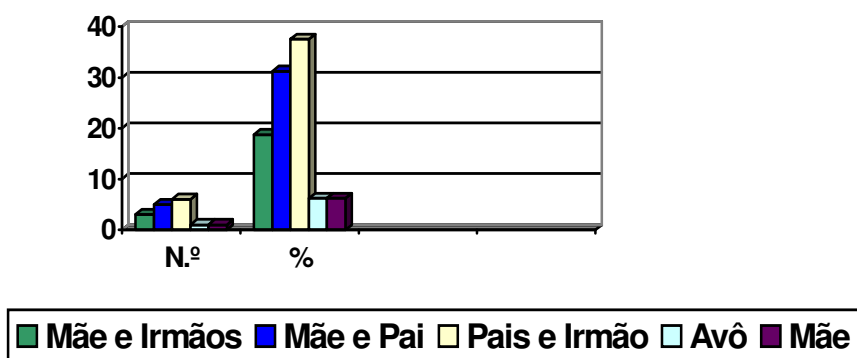
Com quem vivem

TABELA 6 – Distribuição dos alunos segundo com quem vivem.

Com quem vivem	N.º	%
Mãe e Irmãos	3	18,75
Mãe e Pai	5	31,25
Pais e Irmão	6	37,5
Avô	1	6,25
Mãe	1	6,25
Total	16	100

GRÁFICO 10 – Distribuição dos alunos segundo com quem vivem.

Distribuição dos alunos segundo com quem vivem



Pela interpretação da Tabela 6 e do Gráfico 10, podemos constatar que 3 (18,75%) alunos vivem com a mãe e com os irmãos, 5 (31,25%) vivem com o pai e com a mãe, 6 (37,5%) dos alunos vivem com os pais e com os irmãos, 1 (6,25%) vivem com o avô e 1 (6,25%) vivem somente com a mãe.

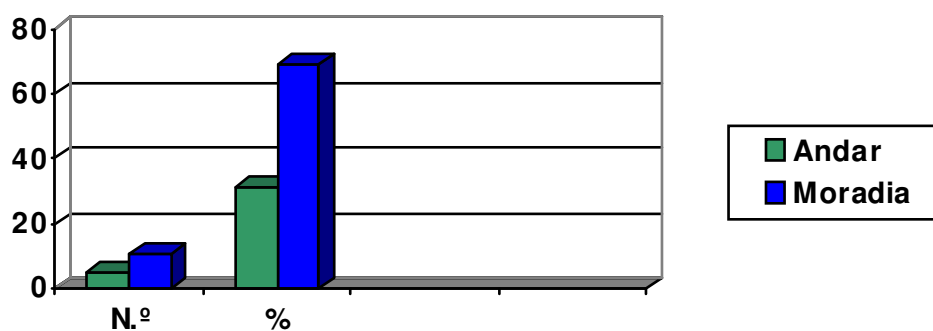
Tipo de Casa

TABELA 7 – Distribuição dos alunos segundo o tipo de casa.

Tipo de Casa	N.º	%
Andar	5	31,26
Moradia	11	68,75
Total	16	100

GRÁFICO 11 – Distribuição dos alunos segundo o tipo de casa.

Distribuição dos alunos segundo o tipo de casa



Pela interpretação da Tabela 7 e do Gráfico 11, podemos constatar que 5 (31,26%) alunos vivem num andar e 11 (68,75%) vivem numa moradia.

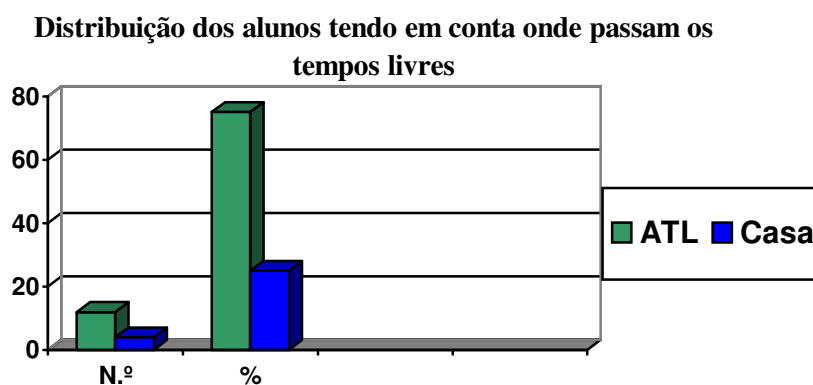
Também verificamos que todas as casas possuem entre 5 a 7 divisões, e todas possuem casa de banho, têm água canalizada e energia eléctrica.

Como ocupam os tempos livres

TABELA 8 – Distribuição dos alunos tendo em conta os tempos livres.

Ocupação dos tempos livres	N.º	%
ATL	12	75
Casa	4	25
Total	16	100

GRÁFICO 12 – Distribuição dos alunos tendo em conta os tempos livres.



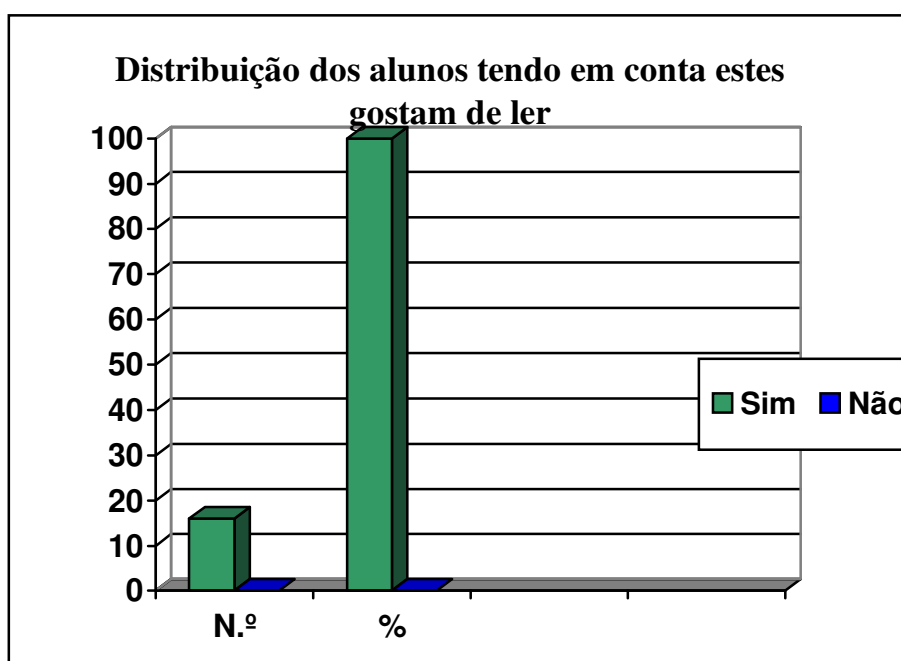
Pela interpretação da Tabela 8 e do Gráfico 12, podemos constatar que 12 (75%) alunos depois das aulas deslocam-se para o ATL permanecendo no espaço até as 17-18 h da tarde, 4 (25%) no fim das aulas vão para casa.

Gostam de ler

TABELA 9 - Distribuição dos alunos tendo em conta se estes gostam de ler

Gostam de ler	N.º	%
Sim	16	100
Não	0	0
Total	16	100

GRÁFICO 13 – Distribuição dos alunos tendo em conta se estes gostam de ler.



Pela interpretação da Tabela 9 e do Gráfico 13, podemos constatar que 16 (100%) alunos gostam de ler, ou seja a totalidade dos alunos.

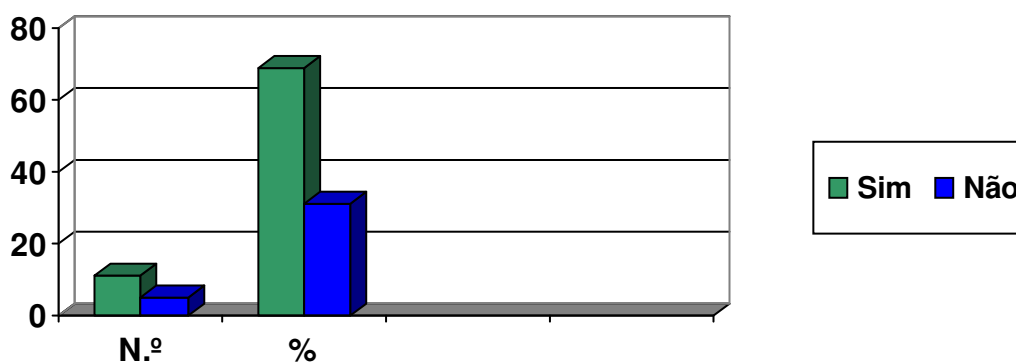
Hábitos de leitura

TABELA 10 – Distribuição dos alunos segundo os seus hábitos de leitura.

Hábitos de leitura	N.º	%
Sim	11	68,75
Não	5	31,25
Total	16	100

GRÁFICO 14 – Distribuição dos alunos segundo os seus hábitos de leitura.

Distribuição dos alunos segundo os seus hábitos de leitura



Pela interpretação da Tabela 10 e do Gráfico 14, podemos constatar que 11 (68,75%) alunos costumam ler. No entanto, existem 5 (31,25%) dos alunos que não têm hábitos de leitura.

Livros que leram

TABELA 11 – Distribuição dos livros lidos pelos alunos.

Livros
Os Cinco
Maria Ratinha
O Porco Espinho e o Coelho
O Livro das Letras
O Cupido
A Anita
A Bruxa Mimi
A Noite de Circo
Os 101 Dálmatas
A Branca de Neve
O Pinóquio
O Rei Leão
João e Maria
Cavaleiros e Monstros
Os Três Porquinhos
Tó e a Casa na Floresta
Capuchinho Vermelho

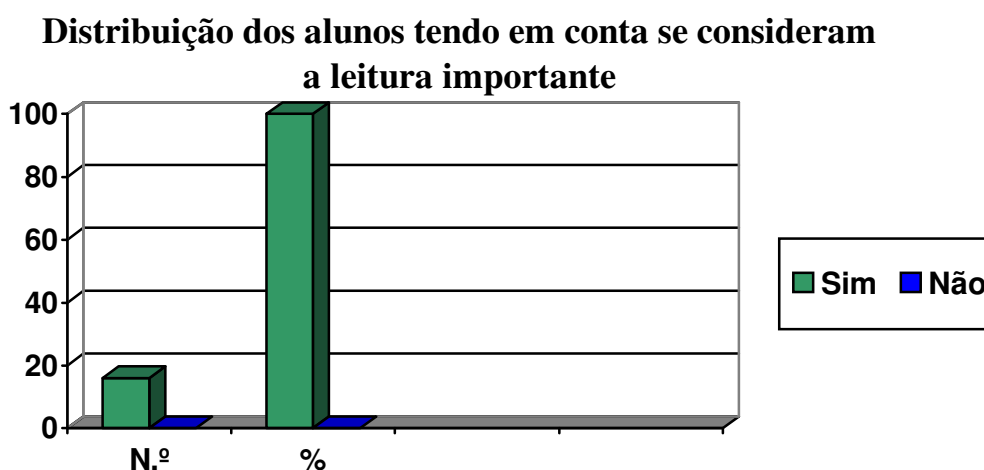
Pela interpretação da tabela nº 11 podemos verificar quais as obras que os alunos já leram.

Consideram importante a leitura

TABELA 12 – Distribuição dos alunos tendo em conta se estes consideram importante a leitura.

A leitura é importante	N.º	%
Sim	16	100
Não	0	0
Total	16	100

GRÁFICO 15 – Distribuição dos alunos tendo em conta a importância da leitura.



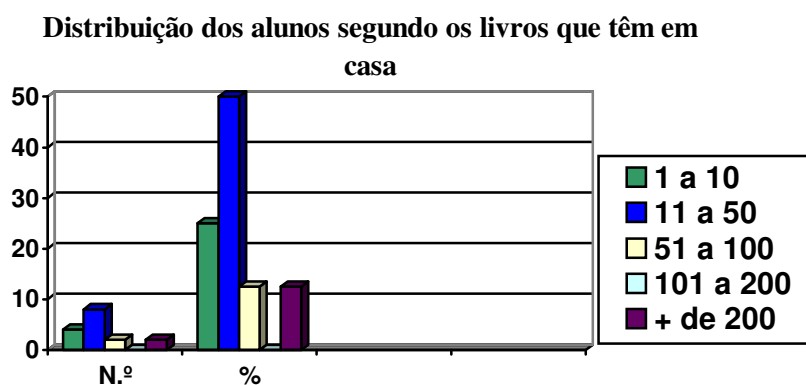
Pela interpretação da Tabela 12 e do Gráfico 15, podemos constatar que 16 (100%) consideram a leitura muito importante, para que não se esqueçam das palavras, porque ajuda a saber muitas coisas, porque fazem-nos dormir e sonhar coisas lindas, porque não somos nada se não soubermos ler, porque é muito divertido, porque não se passa de ano e não se arranja um emprego.

Livros que possuem em casa sem contar com os livros da escola

TABELA 13 – Distribuição dos alunos segundo os livros que têm em casa.

Livros que possuem em casa	N.º	%
1 a 10	4	25
11 a 50	8	50
51 a 100	2	12,5
101 a 200	0	0
+ de 200	2	12,5
Total	16	100

GRÁFICO 16 – Distribuição dos alunos segundo os livros que têm em casa.



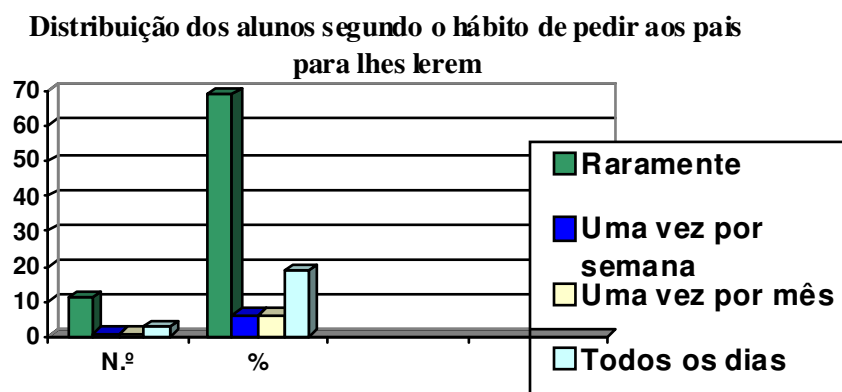
Pela interpretação da Tabela 13 e do Gráfico 16, podemos constatar que 4 (25%) alunos possuem entre 1 a 10 livros, 8 (50%) dos alunos possuem 11 a 50 livros, 2 (12,5%) dos alunos possuem 51 a 100 livros e 2 (12,5%) dos alunos possuem mais de 200 livros.

Costume de pedir aos pais para lerem

TABELA 14 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes lerem.

	N.º	%
Raramente	11	68,75
Uma vez por semana	1	6,25
Uma vez por mês	1	6,25
Todos os dias	3	18,75
Total	16	100

GRÁFICO 17 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes lerem



Pela interpretação da Tabela 14 e do Gráfico 17, podemos constatar que 11 (68,75%) alunos costumam pedir aos pais para lhes lerem muito raramente, 1 (6,25%) dos alunos pedem para lhes lerem somente uma vez por semana, 1 (6,25%) dos alunos pedem somente uma vez por mês e 3 (18,75%) dos alunos pedem todos os dias aos pais que leiam para eles.

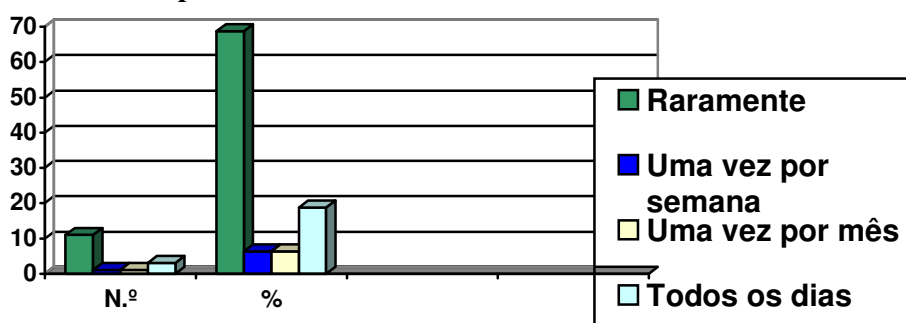
Costume de pedir aos pais para contarem histórias

TABELA 15 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes contarem histórias.

Contarem histórias	N.º	%
Raramente	11	68,75
Uma vez por semana	1	6,25
Uma vez por mês	1	6,25
Todos os dias	3	18,75
Total	16	100

GRÁFICO 18 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes contarem histórias.

Distribuição dos alunos segundo o hábito de pedir aos pais para lhes contarem histórias



Pela interpretação da Tabela 15 e do Gráfico 18, podemos constatar que 11 (68,75%) alunos costumam pedir aos pais para lhes contarem histórias muito raramente, 1 (6,25%) dos alunos pedem para lhes contarem histórias somente uma vez por semana, 1 (6,25%) dos alunos pedem para lhes contarem histórias somente uma vez por mês e 3 (18,75%) dos alunos pedem todos os dias aos pais que lhes contem histórias para eles.

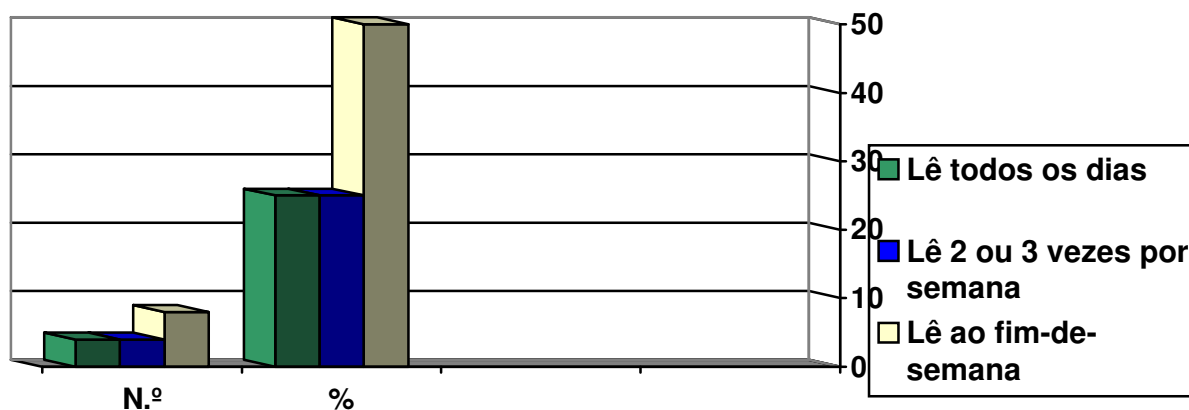
Hábitos de leitura da mãe

TABELA 16 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura da mãe.

Hábitos de leitura da mãe	N.º	%
Lê todos os dias	4	25
Lê 2 ou 3 vezes por semana	4	25
Lê ao fim-de-semana	8	50
Total	16	100

GRÁFICO 19 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura da mãe.

Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura da mãe



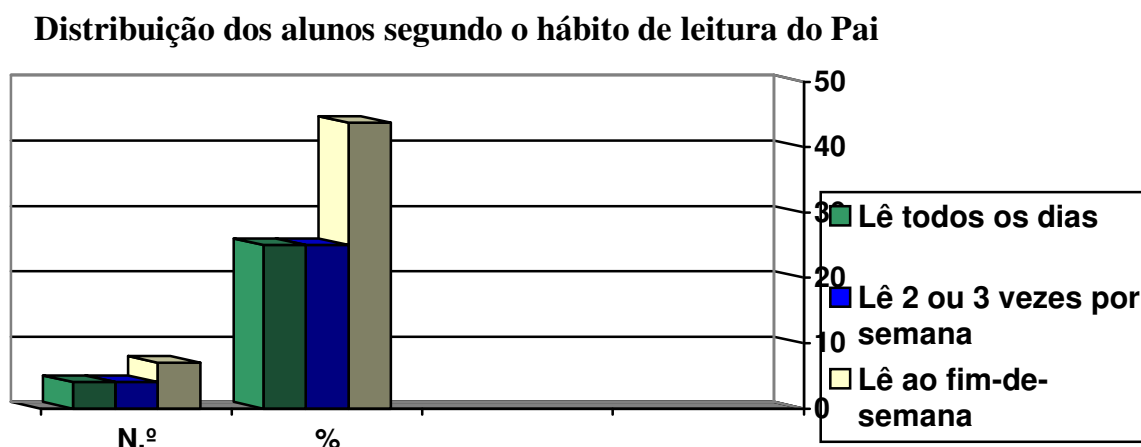
Pela interpretação da Tabela 16 e do Gráfico 19, podemos constatar que as mães de 4 (25%) alunos costumam ler todos os dias, e as mães de 4 (25%) dos alunos costumam ler duas a três vezes por semana. Podemos ainda contactar que as mães de 8 (50%) alunos lêem somente ao fim de semana. O que as mães mais lêem são revistas, seguindo-se outros livros, observando-se também uma pequena margem que lê relatórios profissionais.

Hábitos de leitura do Pai

TABELA 17 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura do pai.

Hábitos de leitura do Pai	N.º	%
Lê todos os dias	4	25
Lê 2 ou 3 vezes por semana	4	25
Lê ao fim-de-semana	7	43,75
Total	15	93,75

GRÁFICO 20 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de leitura do Pai.



Pela interpretação da Tabela 17 e do Gráfico 20, podemos constatar que os pais de 4 (25%) alunos costumam ler todos os dias, e os pais de 4 (25%) dos alunos costumam ler duas a três vezes por semana. Podemos ainda constatar que os pais de 7 (43,75%) alunos lêem somente ao fim de semana. O que os pais mais lêem são os jornais, seguindo-se outros livros, observando-se também uma pequena margem que lê relatórios profissionais e revistas.

Mais uma vez houve um aluno que não respondeu a esta questão uma vez que o seu pai já faleceu.

Hábitos televisivos dos alunos

TABELA 18 – Distribuição dos alunos segundo o hábito de ver televisão.

Horas a ver televisão	Horas
Durante a semana	2
Sábado	6
Domingo	4

Pela interpretação da Tabela 18 podemos constatar que os alunos durante a semana passam cerca de duas horas a ver televisão, aos sábados passam uma média de 6 horas e aos domingos uma média de quatro horas.

Podemos verificar que os programas mais vistos por estes alunos são: Floribela, Dei-te Quase Tudo, Morangos Com Açúcar e ainda o Canal Panda.

Após a análise dos resultados, verificamos que os alunos inquiridos são na maior parte do sexo masculino, 75%, só 25% são do sexo feminino com idades compreendidas, maioritariamente, entre os sete e os oito anos.

Apuramos ainda que todos os pais têm uma estabilidade profissional, relativamente à constituição do agregado familiar a grande parte tem um irmão só 12% dos inquiridos têm dois irmãos, vivem com os seus pais e irmãos. 69,75% habitam em moradias, verificando-se que todas as habitações têm condições de habitabilidade.

Constatamos que uma grande percentagem dos alunos passa os seus tempos livres em actividades dos tempos livres.

Podemos verificar que todos os alunos estavam bastante predispostos para a leitura. Como já referimos o acto de ler é um processo mental que se realiza a vários níveis, contribuindo para o desenvolvimento do intelecto, por isso compete aos pais e educadores fomentar o gosto pela leitura.

Como Sylvie Plane (1994:182-184) refere, os textos a ler podem servir de referência para a aprendizagem da escrita de diferentes maneiras. Servem para enriquecer a cultura pessoal do aluno, fornecendo elementos que lhe serão úteis. Já para não recordar no modelo de processo de escrita de Jonh. R. Hayes que pôs em evidência a importância da leitura no processo de escrita, distinguindo diferentes níveis para essa interferência. Primeiramente, é o facto de saber ler para compreender que fornece ao leitor matéria para escrever. A qualidade do texto de muitos dos que escrevem depende directamente da sua compreensão leitora. Em segundo lugar, a capacidade de ler para compreender as directivas constitui o objecto de uma leitura especializada, permitindo ao aluno interpretar correctamente as instruções de escrita.

No que confere aos hábitos de leitura dos alunos verificamos que uma grande parte (68,75%) têm o hábito de ler.

Como referimos no enquadramento teórico, nos nossos dias atravessamos uma época em que diferentes comunidades, são directamente ou indirectamente intervenientes na vida cultural e educativa do país. Se estas se mostrarem alertadas e sensibilizadas para as relações com bens culturais e educativas dando mais ênfase ao livro, pela sua exposição mais evidenciada, e por uma tradição mais forte, a par desta presumível relação causal do livro com formação cultura do cidadão, surgem hábitos de leitura, uma vez que a leitura é uma estratégia que conduz os alunos a aprenderem, a exprimir-se oralmente, mas também é uma estratégia que conduz ao desenvolvimento da expressão escrita(...) (Sim-Sim, 1995).

Verificou-se também que os livros lidos pelos alunos são os contos infantis (a Branca de Neve, o Pinóquio, o Capuchinho Vermelho), entre outros.

Na opinião de Bruno Bettelheim (1999), os contos de fadas são o que há de melhor na literatura infantil. O maravilhoso mundo mágico dos contos infantis é um bom instrumento de transmissão de valores, espaço de partilha e tempo lúdico de encantamento.

Relativamente à questão se consideravam importante a leitura as respostas foram positivas, todos eles reconhecem que a leitura é muito importante, pois referem que saber ler é muito divertido e que a leitura ajuda a dormir e a sonhar com coisas lindas.

A leitura é uma actividade dinâmica, quer seja tomada por passatempo, por uma necessidade, ou até mesmo por prazer. Ela estimula as capacidades da criança e a necessidade de comunicação com as pessoas que a rodeiam (Almeida, 1998).

Podemos apurar igualmente que todas as crianças possuem livros em casa, em menor ou maior quantidade. E juntamente verifiquemos que as crianças não têm por hábito pedir aos pais para lerem para eles.

Analizamos ainda que os inquiridos não têm costume de pedir aos pais para que estes lhes contem histórias. Só 18,75% é que têm esse hábito, lutando contra os 68,75%. Mais uma vez verifiquemos que os pais também não lêem histórias, contos infantis, aos seus filhos. Consideramos importante que as crianças tenham acesso e que lhes leiam contos infantis, isto porque, os contos infantis são responsáveis pela formação de uma hierarquia de valores, de um universo de referências que contribui para moldar comportamentos e influenciar mentalidades, tornam-se uma oportunidade única e um instrumento precioso para pais/educadores explicarem valores, traduzirem sentimentos e transmitirem conceitos.

Estamos de acordo quando Bettelheim (1980) refere que a fantasia facilita a compreensão das crianças, pois aproxima-se mais da maneira como elas vêem o mundo, uma vez que ainda são incapazes de compreenderem respostas realistas.

Falar sobre literatura infantil é sem dúvida, falar sobre imaginação. Sousa, (1982), assinala a importância da literatura infantil como etapa criadora dentro do problema geral da imaginação, uma vez que não se sabe bem em que idade, nem em que forma e circunstâncias ela aparece na criança. O mesmo autor afirma que a imaginação é a “ faculdade soberana” e a forma mais elevada do desenvolvimento intelectual.

No que se refere aos hábitos de leitura dos pais, apuramos que 50%, neste caso das mães, têm por hábito ler ao fim -de -semana, 25% lêem todos os dias , as restantes 2 ou 3 vezes por semana. Em relação aos pais 43,75% lêem ao fim-de-semana, os restantes lêem todos os dias ou 2 ou 3 vezes por semana. Na nossa opinião e baseados no enquadramento teórico, é muito importante que as crianças desde cedo tenham contacto com os livros, verem os pais a ler por exemplo, para que possam adquirir o gosto pela leitura. Na verdade é indispensável a ajuda dos pais, e de toda a comunidade

educativa, para que se possa dar uma ideia positiva do livro. A verdade é que as crianças ao interagir com os livros vão adoptar uma conduta diferente face à leitura.

Relativamente aos hábitos televisivos dos alunos podemos concluir que, as crianças, durante o fim -de -semana passam em média 10 horas a ver televisão, estas horas são repartidas pelo sábado e pelo domingo, os programas mais vistos são as telenovelas e o canal panda.

Isto levamos a concluir que os livros passam quase despercebidos entre as crianças, apesar de todas elas gostarem de ler e acharem a leitura muito importante, ainda há muito que trabalhar, pais e professores, para que os livros não passem para “segundo plano”.

No entanto estas preocupações não se limitam ao nosso país, visto que aquilo que o cidadão comum, os profissionais e a comunicação social denominam de crise de leitura é também considerada uma realidade bastante problemática em qualquer ponto do globo. Contudo devemos ter em consideração diversos aspectos quando falamos de uma crise de leitura, como observa Sequeira:

(...) quem participa na crise? Quem são os seus autores? Os jovens estudantes acusados de falta de interesse pelos livros? Os professores que não são perfeitos modelos de leitores? As escolas onde paradoxalmente, o livro não faz parte das estruturas que devem ser oferecidas a quem tem o direito de ser educado? Os pais e a comunidade a quem falta a capacidade de intervir no processo de formação de leitores? (Sequeira, 2000:51).

Provavelmente esta crise situa-se nos dias de hoje e tem crescido com maior ou menor evidência em todos os tempos. Por outro lado não nos podemos esquecer da massificação do ensino e do acesso mais liberalizado a outros produtos culturais cada vez mais diversificados (tais como a televisão, o cinema, o computador, etc) fazendo com que as crianças não leiam tanto como deveriam ler (Sequeira, 2000a).

1.3 – Questionário à Professora Titular da Turma

Durante a realização deste estudo aplicámos o seguinte questionário à professora titular da turma, que foi anteriormente testado (ver anexoVIII).

Questionário ao Professor

1-Nome: _____

2- Escola: _____

3- Sexo:

3.1- Masculino ☐

3.2- Feminino ☐

4- A sua língua materna é a Portuguesa:

4.1- Sim ☐ 4.2- Não ☐

5- Quantos anos teve, no total, de ensino primário, e secundário? _____

6- Quantos anos teve de formação inicial? _____

7- Na sua formação inicial, quantas disciplinas teve directamente ligadas com a leitura?

7.1- Semestrais ☐

7.2- Anuais ☐

8- Aproximadamente qual o total do nº de horas dessas disciplinas:

8.1- Menos de 10 H ☐

8.2- 10 a 29 H ☐

8.3- 30 a 49 H ☐

8.4- Mais de 50 H

9- Frequentou algum curso de formação contínua nos últimos dois anos?

9.1- Sim ☐ 9.2- Não ☐

Se sim, qual a sua duração total? _____

10-Quantos anos tem de prática de ensino? _____

11- Sente alguma necessidade de formação?

11.1- Sim ☐

11.2- Não ☐

Se Sim, descreva o mais possível o conteúdo desta:

12- Hábitos de leitura

12.1- Leio literatura:

12.1.1- sempre ☐

12.1.2- muitas Vezes ☐

12.1.3- às vezes ☐

12.1.4- poucas vezes ☐

12.1.5- nunca ☐

12.2- Leio jornais diários:

12.2.1- sempre ☐

12.2.2- muitas Vezes ☐

12.2.3- às vezes ☐

12.2.4- poucas vezes ☐

12.2.5- nunca ☐

12.3- Leio revistas:

12.3.1- sempre ☐

12.3.2- muitas Vezes ☐

12.3.3- às vezes ☐

12.3.4- poucas vezes ☐

12.3.5- nunca ☐

13- Assiduidade com que leio livros:

13.1- todos os dias ☐

13.2- algumas vezes por semana ☐

13.3- uma ou duas vezes por mês ☐



14- Presentemente considera-se que o ensino da leitura literária deve dar prioridade ao estudo sobre obras completas. Qual o seu parecer acerca deste assunto?

15- Quais as obras integrais que trabalhou com os seus alunos?

16- Quais os critérios que utilizou para escolher essas obras:

17- Qual o manual adoptado?

18- Considera suficiente a presença do texto literário neste manual

18.1- sim ☐ 18.2- não ☐

19- Indique duas obras literárias que tenham agradado à maioria dos seus alunos.

20- O que é para si o texto literário?

21- Quais as estratégias que utiliza para este tipo de literatura?

22- Grau de satisfação com o ensino da literatura tal como o pratica?

22.1- pouco ☐ 22.2- bastante ☐ 22.3- Excelente ☐

TURMA

23- Por quantos alunos é constituída a sua turma? _____

24- Tem vários anos de escolaridade:

24.1- Sim ☐; 24.2- Não ☐;

Se Sim quais? _____

25- Qual o número de alunos do 2^a Ano? _____

26- Dos alunos do segundo ano, quantos não têm o Português como língua materna? _____

27- Qual o manual escola adoptado? _____

28- O que considera importante, em termos de desenvolvimento do aluno, para que este aprenda a ler sem dificuldades?

29- Constitui diferentes grupos, na turma, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem da leitura:

29.1- Sim ☐;

29.2- Não ☐;

30- Se Sim que critérios costuma utilizar:

30.1- Por Idades ☐

30.2- Por aptidões ☐

30.3- Por interesses ☐

30.4- Outros ☐ Quais? _____

31- Estes grupos mantêm-se ao longo do ano?

31.1- Sim ☐;

31.2- Não ☐;

Se Não, quais os critérios que utiliza para esta mudança? _____

32- Na sua opinião o rendimento das turmas seria melhor se elas fossem:

32.1- Semelhantes ☐;

32.2- Desiguais ☐;

33- Qual o número de alunos que considera ideal para um bom processo de ensino/ aprendizagem?

34- Normalmente, quantas reuniões de pais existem por ano lectivo:

34.1- Nenhuma ☐

34.2- Uma vez por período ☐

34.3- Uma vez por mês ou mais ☐

34.4- Uma vez por ano ☐

OBJECTIVOS E ESTRATÉGIAS

35- Assinale SEIS dos objectivos, abaixo indicados, que considera mais importantes:

35.1- Desenvolver a capacidade de ler em voz alta ☐;

35.2- Desenvolver um constante interesse pela leitura ☐;

35.3- Aperfeiçoar nos alunos a compreensão de qualquer tipo de texto ☐;

35.4- Desenvolver nos alunos o espírito de pesquisa e o gosto pelo estudo ☐;

35.5- Aumentar o vocabulário dos alunos ☐;

35.6- Desenvolver nos alunos um pensamento crítico ☐;

35.7- Alargar o conhecimento dos alunos sobre o mundo ☐;

35.8- Contribuir para o desenvolvimento afectivo dos alunos ☐;

35.9- Melhorar a capacidade de reconhecimento global das palavras ☐;

35.10- Incrementar a velocidade da leitura ☐;

35.11- Ampliar o leque de leituras dos alunos ☐;

35.12- Tornar a leitura agradável ☐;

35.13- Facilitar a aquisição de conhecimentos das outras áreas curriculares ☐;

35.14- Ler, com fluência e entoação, qualquer tipo de texto ☐;

36- Ordene-os por ordem de importância que lhe atribui:

(escreva somente os números que os identificam)

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

5º _____

6º _____

37- Com que assiduidade faculty actividades relacionadas com a leitura?					
		Quase nunca	Cerca de 1 vez por semana	Cerca de 1 ou 2 vezes por semana	Quase todos os dias
1-	Aprender o reconhecimento global de palavras	A	B	C	D
2-	Ler silenciosamente na aula	A	B	C	D
3-	Ouvir a leitura em voz alta dos colegas para a turma	A	B	C	D
4-	Ouvir a leitura em voz alta dos alunos para pequenos grupos ou pares	A	B	C	D
5-	Ouvir a leitura do docente	A	B	C	D
6-	Aprender vocabulário novo a partir de textos	A	B	C	D
7-	Aprender vocabulário novo a partir de outras estratégias	A	B	C	D
8-	Fazer jogos de leitura	A	B	C	D
9-	Utilizar programas de computador	A	B	C	D
10-	Dramatizar Histórias	A	B	C	D
11-	Ilustrar o que leu	A	B	C	D
12-	Ler outros textos que não estão no manual escolar	A	B	C	D
13-	Fazer resumos orais de histórias lidas	A	B	C	D
14-	Preenchimento de lacunas em frases	A	B	C	D
15-	Inventar Histórias a partir de imagens	A	B	C	D
16-	Ir à biblioteca ler livros	A	B	C	D
17-	Fazer jogos que pressuponham a leitura prévia de pequenos textos	A	B	C	D
18-	Criar textos	A	B	C	D

38-Tem uma biblioteca na sala de aula?
 38.1- Sim ☐; 38.2- Não ☐;

39-Quantos livros existem na biblioteca da sala de aula:
 39.1- Menos de 10 ☐ 39.2- Entre 10 a 30 ☐
 39.3- Entre 30 a 50 ☐ 39.4- Mais de 50 ☐

40- Os seus alunos podem requisitar os livros para levar para casa?
 40.1- Sim ☐; 40.2- Não ☐;

41- Quais os critérios que utiliza para considerar que um aluno “sabe ler”?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Na análise do questionário efectuado à professora titular da turma, onde realizámos o estudo, podemos observar que a sua Língua Materna é a Língua Portuguesa, tendo no total catorze anos de ensino do 1º CEB e Secundário e quatro anos de formação inicial.

Na sua formação inicial teve duas disciplinas semestrais relacionadas com a leitura, aproximadamente com um total entre as 10 e as 29 horas. Nos últimos dois anos, a professora em questão, não frequentou mais nenhum curso de formação continua. No entanto, sente uma extrema necessidade de formação nesta área apesar de já possuir cinco anos de serviço.

Esta docente tendo em conta os hábitos de leitura, costuma ler muitas vezes. Podemos verificar que costuma ler sempre revistas e também jornais diários, embora estes não sejam com tanta frequência. Contudo, todos os dias dedica um pouco do seu tempo a ler livros.

Considera que tanto o ensino da leitura literária como o ensino sobre obras completas são importantes pelo que deverão ser de igual forma promovidos e explorados.

As obras integrais que já trabalhou com os seus alunos foram:

- O Patinho Feio;
- O Gato Das Botas;
- A Pequena Sereia;
- O João Ratão.

A principal preocupação para a escolha destas obras foi saber se as obras escolhidas já tinham sido trabalhadas, de alguma forma, pelos alunos no ano anterior. De seguida, tentou de igual forma saber os interesses dos alunos, e ainda analisar o conteúdo das mesmas, no que se refere às mensagens pelas obras vinculadas.

O manual adoptado nesta escola para os alunos do segundo ano é “O Júnior” da Porto Editora, contudo a docente não considera suficientes os textos literários existentes neste manual.

Considera que os alunos aderiram de uma forma bastante positiva e com agrado a todas as obras literárias exploradas, bem como a todos os trabalhos realizados em torno das mesmas.

Na sua opinião, o texto literário caracteriza-se por representar, relatar factos ou acontecimentos, localizados no espaço e no tempo, encadeados de forma lógica para um desenlace. Os acontecimentos envolvem personagens que poderão ser reais ou fictícias, sendo a progressão da acção desenvolvida por estas dinâmicas. Alguns textos literários revelam-se peculiares tendo em conta a criatividade, a imaginação e o recurso ao fantástico com que são produzidos, evidenciando e oferecendo, a partir destes mecanismos uma lição de vida importantíssima ao leitor. Podemos observar, que a docente tem um grau de satisfação bastante bom tendo em conta como pratica o ensino da literatura.

A turma é constituída por dezasseis alunos do segundo ano, e somente um aluno não tem a Língua Portuguesa como Língua Materna.

Na opinião da professora titular da turma para que os alunos aprendam a ler sem dificuldades é necessário que eles tenham um certo grau de maturidade, interesse pelo estudo, atenção, concentração, expressão oral bem desenvolvida, apresentar um domínio de vocabulário fundamental, assim como capacidade de compreensão, interpretação de ideias, ser curioso e encontrar-se predisposto para a aprendizagem.

Tendo em conta o seu tempo de exercício da profissão a docente nunca constituiu diferentes grupos, na turma, tendo em conta as dificuldades demonstradas pelos alunos. Considera que o rendimento das turmas seria melhor se estas fossem semelhantes e que o ideal para um bom processo de ensino/ aprendizagem seria turmas com o máximo de quinze alunos.

Normalmente existe uma reunião de pais por período.

Tendo em conta os objectivos e estratégias, a docente assinalou seis dos objectivos que considera mais importantes, pela seguinte ordem:

- Ler, com fluência e entoação, qualquer tipo de texto;
- Aumentar o vocabulário dos alunos;
- Aperfeiçoar nos alunos a compreensão de qualquer tipo de texto;
- Desenvolver nos alunos o espírito de pesquisa e o gosto pelo estudo;
- Desenvolver nos alunos o pensamento crítico;
- Alargar os conhecimentos dos alunos sobre o mundo.



Podemos constatar que a docente, na sua ala de aula, quase todos os dias proporciona actividades em que os alunos: aprendam o reconhecimento global das palavras, ler silenciosamente, ouvir a leitura em voz alta dos colegas para a turma, ouvir a leitura docente, aprender vocabulário novo a partir de textos, ler textos que não estão no manual escolar, fazer resumos orais de histórias lidas.

Existem actividades que são realizadas uma ou duas vezes por semana, como por exemplo: fazer jogos de leitura, utilizar programas de computador, ilustrar o que leu, preenchimento de lacunas em frases, inventar histórias a partir de imagens e criar textos.

A dramatização de histórias e ouvir a leitura em voz alta dos alunos para pequenos grupos ou pares efectua-se normalmente uma vez por semana.

Na sala de aula não existe nenhuma biblioteca.

Os critérios que costuma ter em conta para definir se um aluno “sabe ler” é se este consegue discriminar os fonemas dos sinais gráfico (as letras que os representam). Quando os alunos são capazes de ler de uma forma clara, sem hesitação e com entoação respeitando os sinais de pontuação.



CAPÍTULO V- CONCLUSÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acto de contar uma história é um acto realmente mágico. A criança ao ouvir uma história vibra de entusiasmo. Ela revê no conto os seus desejos e anseios de criança.

É um mundo mágico onde ela vê resolvidas todas as perturbações do seu pequeno mundo. O herói sai vencedor e o bem prevalece. Ela sabe que é uma realidade imaginária, tem consciência disso. No entanto, retira dele pequenas “lições de vida”, que a vão ajudar a ultrapassar as suas próprias barreiras e frustrações.

Os contos de fadas têm a função de educar de uma maneira simples e discreta, de instruir ao mesmo tempo que distraem. São muito importantes para o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, ou seja, são importantes para o seu desenvolvimento harmonioso a nível psicológico, intelectual e até mesmo espiritual.

Esta enfatização da importância dos contos de fadas, foi largamente abordada e fundamentada durante o enquadramento teórico deste trabalho e pensamos que foi comprovada no terreno junto da amostra estudada.

Julgamos comprovadas as hipóteses formuladas no início do nosso estudo, isto é, aceitamos como verdadeiro que:

- ☞ A literatura infantil tem importância no desenvolvimento da criança.

- ☞ Os contos de fadas preparam a criança para a sua integração na sociedade “adulta”.

- ☞ Os contos de fadas captam a atenção da criança.

A literatura infantil e, o hábito de leitura, ajudam a criança a desenvolver as suas competências em diversos campos, como sejam:

- ☞ Ouvir/ Falar

- ☞ Ler

- ☞ Escrever

Dentro destas competências são vários os aspectos que são estimulados pelo imaginário literário, como por exemplo o relacionar o texto lido com experiências vividas, a escrita individual ou em grupo a partir de motivações lúdicas, o recontar, completar ou inventar histórias.



Cabe aos pais e aos professores incentivar o gosto pela leitura e a criação do hábito de ler. Para tal, terão de abordar a leitura de uma forma alegre, divertida e imaginativa, não se restringindo aos manuais escolares, muitas vezes sinónimo de sofrimento e tristeza.

É necessário que conduzam a criança através da magia dos contos, ensinando-a a descobrir no texto escrito uma inesgotável fonte de emoções felizes, ao qual pode recorrer sempre que desejar, como quem recorre a um amigo.

Finalizamos o nosso trabalho de investigação, convictos de que atingimos os objectivos inicialmente traçados e, mais do que nunca conscientes da importância dos contos de fadas e do seu contributo para a aprendizagem da leitura assim como para o desenvolvimento cognitivo e para a socialização da criança.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, F. (1997). *Literatura Infantil- Gostosuras e Bobices*. 5ª Edição. S. Paulo: Editora Scipiore.
- ABRANTES, J. C. (2002). À conversa com... Sérgio Niza. *Noesis*, 61.
- ADAMS, M. J. (1994). *Beginning to Read: thinking and about print*. Massachussets: Mit Press
- ADRIÁN, J. A.; Alegria, J. & Morais, J (1995). Metaphonological abilities of spanish illiterate adults. *International journal of Psychology*, 30 (3), 329-353.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação em Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editora Teorema.
- ALEGRIA, J. (1985). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infância y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- ALMEIDA J. & Pinto, J.(1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença
- ANDERSON, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE; International Reading Association.
- ANDERSON, S. (1964). *Sophia de Mello Andresen Fala-nos de Literatura Infantil e da sua Obra de Editora para Crianças*. Nº302, 14/15. Lisboa: In Diário de Lisboa.
- ANTÃO, Jorge. *Elogio da leitura*. Edições ASA. 1997.
- ARLIN, P.K. (1981) Piagetian tasks as predictors of reading and math readiness in grades K-1. *Journal of Educational Psychology*, 73(5) 712- 721.
- BACHELARD, G. (1986). *La Poétique de la rêverie*. Paris: Les Edicions Ouvirières.
- BACKMAN, J. (1983). The role of pscholingustic skills in reading acquisition: a look at early readers. *Reading Rearch Quarterly*, 18 , 466-479.
- BALL, E. W. (1993). Phonological awareness: wat' s important and to whom? *Reading and WRITING*, 5, 141- 159.

BALL, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 49- 66

BARDIN, L. (1977). *A análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BARTHES, R. (1971) *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.

BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BATES, E., Beningni, L., Bretherton, I., Cmaioni, L., & Volterra, V. (1977). From gesture to first Word: on cognitive and social prerequisites. In M. Lewis & L. Rosenblum (Org.), *Interaction, conservation and the development of Language*. New York: John Wiley & Sons.

BERTHOUD- P., I. & SINCLAIR, H. (1983) . Meaningful if meaning- less: Children judgments. In T. B. Seiler & W. Wannemacher (Eds.), *Concept development and the development of word meaning*. Berlin: Springer Verlag.

BETTELHEIM, B. (1999). *Psicanálise dos contos de fadas*, 8ª edição, Lisboa: Livraria Bertrand.

BIALYSTOK, E, (1986b). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.

BIEMILLER, A. (1970). The development of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.

BLACHMANN, B. (1991). Getting ready: learning how print maps to speech. In J. Kavanagh (Ed.), *The Language Continuum: From Infancy to Literacy*. Parkton, MD: York Press.

BLOOM, B.S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar. Uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo

BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto.

BRADLEY, L. & BRYANT, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301 (3), 419-421.

BRADLEY, L.(1988). Making connections and learning to read and spell. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 3-18



- CALVINO, I. (1999). *Sobre o Conto de Fadas*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CARROL, J.B. (1987). The nature of the reading process. In H. Singer & R.B.Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading (3rd Ed.)*. Newark, DE: International Reading Association.
- CARVALHO, Mário Costa Martins (1985). *Contos*. Lisboa. Editorial Caminho.
- CASALIS, S. & LECOCQ, P. (1992). Les dislexies. In M.Fayol, J.F.Gombert, P.Lecocq, L.Sprenger-Charolles & D.Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris :P.U.F.
- CATTS, H.W. (1986). Speech production/ phonological deficits in reading-disordered children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, (8), 504-508.
- CHOMSKY, C. (1972). Stages in language development an reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42 (1), 1-33.
- CLAY, M (1967). The reading behaviour of five- year- of chidren: a research report. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- CLAY, M.(1972). *Reading. The patterning of complex behaviour*. Auckland. NZ: Heinemann.
- CONTENT, A. (1985). Le development de l' habilité d' analyse phonétique de la parole. *L' Anée Psychologique*, 85, 73-79.
- CONTENT, A., KOLINSKY, R., MORAIS, J.& BERTELSON, P. (1986). Phonetic segmentation in prereaders: Effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49_72.
- COSSU, G., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, I. Y., Katz, L.& TOLA, G. (1998). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- CRAIN, S., SHANKWEILER, D., MACARUSA, P. & BAR-SHALON, E. (1990). Working memory and comprehension of spoken sentences: investigations if children with reading disorder. In G. Vallar & T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CURTO, L. M. et al. (2000). *Escrever e Ler – volume 1*. Artmedia Editora: Porto Alegre.

DE VILLIERS, J.G. & DE VILLIERS, P.A (1974). Competence and performance in child language: are children really competent to judge? *Journal of Child Language*, 1, 11-22.

DIAS, B., & CRISTIN, F. (1980). Principes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage de la lecture dans les méthodes analytiques et synthétiques. *Rééducation Orthophonique*, 114, 351-364.

DINIZ, M.(1993). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.

DIOGO, A. (1994). *Literatura Infantil – História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.

DISCINI, N. (2002). *Intertextualidade e conto maravilhoso*. São Paulo: FFLCHUSP

DURAND, G. (1979). *A Imaginação Simbólica*. Lisboa: Arcádia.

EAMON, D. B. (1979). Selection and recall of topical information in prose by better and poorer readers. *Reading Research Quarterly*, 14, 243-257.

EHRI, L.C. (1984). How orthography alters spoken language competencies learning to read and spell. In J.Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. New york: Springer Verlag.

ELLEY, W. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: I. E. A.

Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez.

FIJALKOW, J. (1986). *Mauvais lecteurs pourquoi?* Paris :PUF.

FORTIN, Marie-Fabienne- *O processo de investigação : da concepção à realização*, Loures, 2ª ed., 2000.

FOWLER, A.E (1988). Grammaticality judgements and reading skill in Grade 2. *Annals of Dyslexia*, 38, 73-94.

FRANZ, M. (1990). *A Interpretação dos Contos de Fadas*. São Paulo: Editorial Paulus.

GATHERCOLE, S.E. & BADDELEY, A.D. (Eds., 1995). *Working memory and language*. U.K.: Erlbaum Associates.

GATHERCOLE, S.E., WILLIS, C.S & BADDELEY, A.D. (1991). Differentiating phonological memory and awareness of rhyme: reading and vocabulary development in children. *British Journal of Psychology*, 82, 387-406.

- GESELL, A. (1925). *The mental growth of pre- school child*. New York: Macmillan.
- GESELL, A. (1928). *Infancy and human growth*. New York: Macmillan.
- GESELL, A. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper & Bros.
- GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Edições ASA. Lisboa. 1993.
- GIL, A. C. (1995). *O Questionário, In Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Cap.11. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1995.
- GÓES, L. (1991). *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. (2ª Ed.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- GOMBERT, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.
- GÓMES DEL MANZAN, (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX, incidencias en la personalidad del niño lector*, Madrid, Narcea.
- GOODMAN, K.S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GOODMAN, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Olberg & F. Smith (Eds.), *Awaking to literacy*. Exeter, NH: Heinemann Educational.
- GOSWAMI, U. (1990). Phonological priming and orthographic analogies in reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 323-340.
- HAKES, D.T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin : Springer- Verlag.
- HAYES, Jonh R. (1995). *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in writing*, Snternational Reading Association (IRA).
- HOHN, W.E. & Ehri, L. C. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology*, 75, 752-762.
- HUEYey, E. B. (1908, 1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- JEAN, G. (1991). *A Leitura, o Real e o Imaginário*. In GFEN (org.). O Poder de Ler. PP.48 – 55. Porto : Livraria Civilização Europa.
- JESUALDO (1993). *A literatura Infantil*. São Paulo: Editora Cultrix.
- JORM, A. F. (1983). Specific reading retardation and working memory: a review. *Bristish journal of Psychology*, 74, 311- 342.



JUEL, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades, *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.

KIRTLEY, C., Bryant, P., Maclean, M. & Morag, L. (1989). Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48 (2), 224-245.

KOLINSKY, R. (1986). L' émergence des habilités métalinguistiques. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6 (4), 379-404.

KOLINSKY, R. (1986). L'émergence des habilités métalinguistiques. *Cahier de Psychologie Cognitive*, 6 (4), 379-404.

LENTIN, L. (1976). *A Criança e a Linguagem Oral: Ensinar a falar? Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.

LERROY – BOUSSION, A. (1975). Une habilité auditivo- phonétique nécessaire pour apprendre à lire: la fusion syllabique. Nouvelle étude génétique entre 5 et 8 ans. *Enfance*, 2, 165-190.

LIBERMAN, I. Y. (1989). Phonology and beginning reading revisited. In C. von Euler (Ed.), *Wenner-Green International Symposium Series: Brain and Reading*. Basingstoke: Macmillan.

LOISEAU, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. L'educateur. Paris

MAGALHÃES, G. & DINE, M. (2005). *Preparação para o Exame Nacional 2006 – Língua Portuguesa – 9º Ano*. Porto: Porto Editora.

MAGALHÃES, M., L. (2000). “A Formação de Leitores e o Papel das Bibliotecas”, Lisboa: In Instituto de Inovação Educacional.

MANN, V. A.. (1986). Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition* , 24, 65-92.

MANRIQUE , A. M. B. & Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primero grado. *Lectura y Vida*, 5, 4-15.

MARKMANN, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Eds.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

MARTINS. M. A. (1996). *Pré- História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.

MATTINGLY, I. G. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.

MENYUK, P. & FLOOD, J. (1981). Linguistic competence, reading writing problems and remediation. *Bulletin of the Orton Society*, 31, 13- 28.

MORAIS, J. (1994). *L' Art de Lire*. Paris: Edition Odile Jacob.

MORAIS, J., ALEGRIA, J., & CONTENT, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful, and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5), 530- 556.

OLIVEIRA et al (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, L. & AZEVEDO, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português, didáticas e Práticas*, Porto. Asa.

PERFETTI, C. A., BECK, I., BELL, L. & HUGHES, C. (1987). Phonemic awareness and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merril Palmer Quarterly*, 33, 283-319.

PERFETTI, C.A. (1989). Representations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti Lecteur: Recherches Empiriques et Implications Pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PERRENOUD, P. (1991). *Bouche Consue ou Langue Bien Pendue. L'école entre Deux Pédagogies de l'Oral*, In Wirthner, M.p. (orgs): *Parole Étouffée, Fondements et limites d'une Pédagogie de l'Oral*. Neuchatel : De lachaux et Niestlé.

PIAGET, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mother's speech to the young children: age and sex comparisons. *Child Development*, 44, 182- 185.

PIAGET, J. R. (1997). *O desenvolvimento do Pensamento*. Dom Quixote. Lisboa.

PINTO, J. & Lopes, M. (2003). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.



PLANE, S. (2002). *Apprendre L'écriture: uestions pour la didactique, apports de la didactique*, Pratiques, Metz.

PRATT, C.& NESDALE, A. R. (1984). Pragmatic awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratts & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer Verlag.

PROPP, V. (1992). *Morfologia do Conto*. Lisboa: Editora Veja.

RAPALA, M.M.& Brady, S. (1990). Reading ability and short- term memory: the role of phonological processing. *Reading and Writing*, 2, 1-15.

RAPOSO, N.A.V. (1991). *O contributo do Método João de Deus para a educação pré- escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

REGO, L. L. B. (1995). *Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por factores metalinguísticos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, (1), 51- 60.

REIS & ADRAGÃO, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

REIS, C. (1995). *O Conhecimento da literatura (Introdução aos estudos literários)*, Coimbra, Almedina.

RYAN, E.B. (1980). Metalinguistic development and reading. In F.B. Murray (Ed.), *Language awareness and reading*. Newark, DE: International Reading Association.

SABRINO, G. (1994). *Apuntes e literatura infantil. Como educar en la lectura*, Alfaguara/ peonza.

SARTRE, J. (1940). *L'imaginaire – Psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris: Gallimard.

SCARBOROUGH, H. S. (1991). Antecedents to reading disability: preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. *Reading and Writing*, 3, 219- 233.

SEQUEIRA, M. (2000a) *Formar Leitores – O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,

SEQUEIRA, M. (1989b). *Psicolinguística e Leitura*. In Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim, *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade de Minho, Instituto de Educação.

SIEGEL, L.S.& Ryan, E.B. (1989). Development of grammatical- sensitivity, phonological, and short-term memory skills in normally achieving and learning disabled children. *Developmental Psychology*, 24, 28-37.

SILVA, M. & REIGOTA, F. (2006). *Preparação para o Exame Nacional 2007 – Língua Portuguesa – 9º Ano*. Porto: Porto Editora.

SIM- SIM, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In A.D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

SLOBIN, D.I. (1980). *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional.

SMILEY, S., Oakley, D. D., Worthend, D., Campione, J. C. & Brown, A. L.(1977). Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation. *Journal of Education Psychology*, 69, 381- 387.

SMITH, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris: Retz.

SMITH, F.(1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart&Winston.

SNOW, C.E.(1983). Literacy and language relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.

STANOVICH, K. E., CUNNINGHAM, A. E. & CRAMER, B. R. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175- 190.

STANOVICH, K.E. (1989). L' evolution des modèles de la lecture et de l' apprentissage de la lecture. In L.Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris: Delachaux et Niestlé.

STANIVICH, K.E., CUNNINGHAM, A. E. & CRAMER, B. R. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children:issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175- 190.

STAUFFER, R (1970). *The language experience, approach to the teaching of reading*. New York, N.Y.. Harper & Row.

TEALE, W. H. & SULZBY, E. (1986, 1992). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood , NJ: Ablex Publishing.

TEIXEIRA, M. M. V. R. A. (1993a). A Avaliação de testes preditivos ou de maturidade para aprender a ler e de Testes de leitura. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.

TEIXEIRA, M. M. V. R. A. (1993b). Competências cognitivas e linguísticas na aprendizagem da leitura. In Fátima Sequeira (org), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade de Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

THE ELECTRIC COMPANY (1971). New York, N.Y.. The children's Television Workshop, 1 Lincoln Plaza, New York 10023.

TITONE, R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading-children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (2), 61-72.

TRAÇA, E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Coleção Mundo de Saberes. Porto: Porto Editora.

TUNMER, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.

TUNMER, W. E., HERRIMAN, M. L. & NESDALE, A. R. (1998). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.

VALA, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento

VAN KLEEK, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merril Palmer Quarterly*, 28, 237-265.

VASCONCELOS, J. (1986). *Tradições populares de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

VELLUTINO, F. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256 (3), 34-41.

VELLUTINO, F. R & SCANLON, D. M. (1987). Linguistic coding and reading ability. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press.

VELOSO, R.(1994). *Obra de Aquilino Ribeiro para Crianças – imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.



VERMON, M. (1977). Varieties of deficiency on the reading processes. *Harvard Educational Review*, 47 (3), 396- 410.

VIANA, F. L. (1996). “*Melhor Falar Para Melhor Ler*”. Relatório do Projecto 36/95 (Medida 2 do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

WADSWORTH, B. J. (1987). *Piaget para o professor da pré-escola e do 1º grau (3ª ed.)*. S.Paulo: Livraria Pioneira Editora.

WAGNER, R. K.& TORGESEN, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 10 (2), 192-212.

WELLS, G. (1982). Story Reading and the development of symbolic skills. In G. Wells (Org.), *Language, Learning and Education*. U.K.: University of Bristol, Centre for the Study of Language and Communication.

YAGUELLO, M. (1997). *Alice no País da Linguagem*. Editorial Estampa.



ANEXOS



ANEXO I- FICHA DE TRABALHO SOBRE O CONTO “A BELA ADORMECIDA”



ANEXO II- FICHA DE TRABALHO SOBRE O CONTO “O REI BICO DE TORDO”



ANEXO III- FICHA DE TRABALHO SOBRE O CONTO “O PRÍNCIPE RÃ”



ANEXO IV-FICHA DE TRABALHO SOBRE O CONTO “O JOÃO SEM MEDO”



ANEXO V- FICHA DE TRABALHO SOBRE O CONTO “O PRÍNCIPE COM ORELHAS DE BURRO”



ANEXO VI- PRÉ-TESTE DO INQUÉRITO REALIZADO AOS ALUNOS



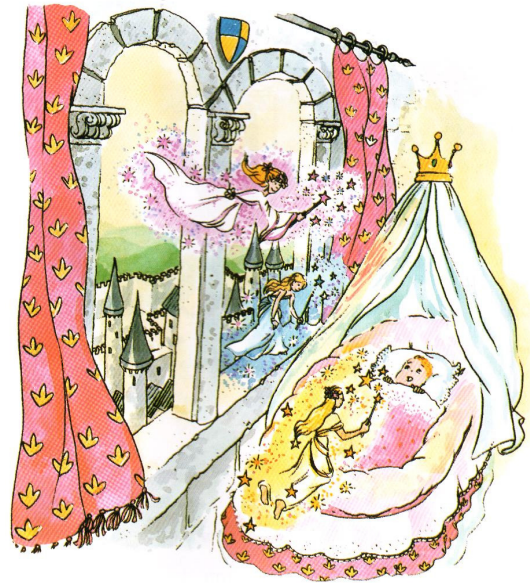
ANEXO VII – PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO AO DOCENTE

Nome: _____

A Bela Adormecida

Era uma vez, um rei e uma rainha que viviam num país muito bonito, onde tudo era cheio de côr e fantasia. Todos os habitantes eram felizes, menos o Rei e a Rainha pois o seu bebé tardava em chegar.

Até que um dia, nasceu uma linda princesa. O Rei mandou logo fazer uma grande festa e todos os habitantes foram convidados.



As fadas boas concederam-lhes três qualidades: beleza, inteligência e bondade.

Mas a fada má, que não foi convidada, lançou-lhe um feitiço terrível: “Aos dezoito anos irás picar-te num fuso e dormirás cem anos.”

O Rei e a Rainha assustados, mandaram queimar todos os fusos do reino e a princesinha foi viver para a floresta com as fadas boas.

Mas no dia em que a princesa fez dezoito anos, a fada má escondeu-se na torre do castelo a fiar: a princesa que nunca tinha visto ninguém a fiar, ficou muito interessada e pediu à bruxa má se ela lhe ensinava a fiar e, claro que ela disse que sim. A princesa pegou no fuso e espetou-se, caindo no chão adormecida.

Quando as fadas boas viram o que tinha acontecido, ficaram muito tristes e resolveram deitar um encantamento sobre todo o reino: as pessoas só iriam acordar quando a princesa também acordasse...

Muitos anos mais tarde, um príncipe que passava por ali, encontrou uma linda princesa deitada numa cama de flores. Apaixonou-se por ela e decidiu beijá-la. O feitiço acabou em todo o reino e o príncipe e a princesa casaram e foram muito felizes.

1- Qual era o maior sonho do rei e da rainha?

2- Qual foi o feitiço que a fada má lançou à princesinha?

3- O que aconteceu quando a princesinha tocou no fuso da roca?

4- O que se seguiu ao príncipe beijar a princesa?

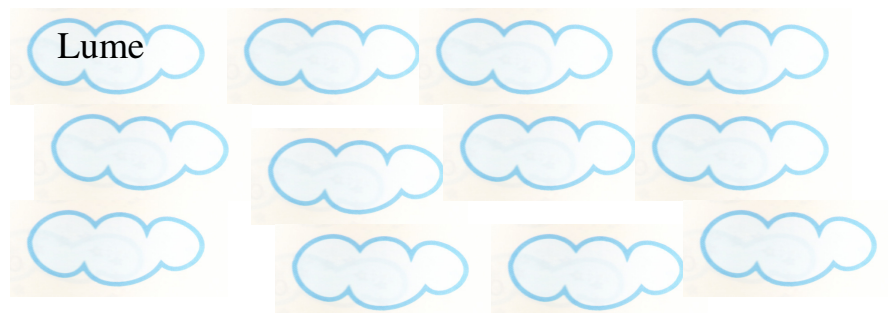
5- Descobre as sílabas que faltam



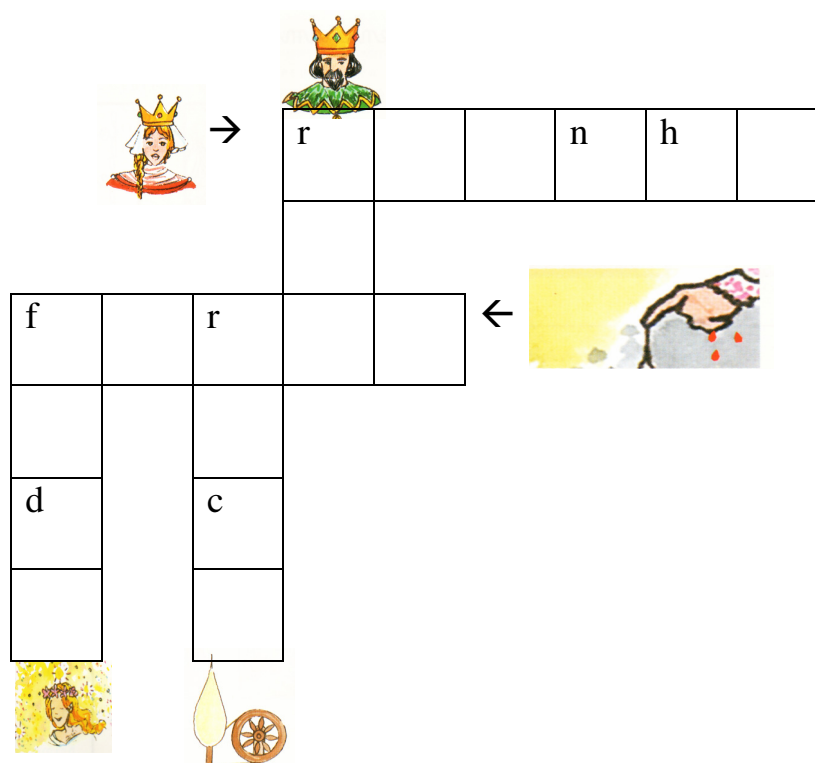
6- Descobre novas palavras

fa	fo	fu	fe	fi
ra	ro	ru	re	ri
pa	po	pu	pe	pi
ma	mo	mu	me	mi
la	lo	lu	le	li

Exemplo:



7- Completa as palavras cruzadas



- 8- Em cada imagem transcreve uma palavra que se realçou no texto e que já conheces.



foram
feitiço
rocas
flores
fada
feriu-se
roca
rei
rainha
festa
fadas
reino

- 9- Descobre as palavras que faltam nas frases:

Era uma vez um _____ e uma _____ que viviam num lindo castelo.

Eles deram uma grande _____.

As _____ boas concederam-lhes três desejos.

A _____ má lançou-lhe um _____ terrível.

A princesa _____ numa _____ escondida pela _____ má.

Ao beijá-la, o _____ desfez-se e por todo o _____ houve uma grande _____.

10- Descobre as palavras que estão mal escritas e escreve-as correctamente.

Era uma vez um rei e uma rainha que tiveram uma filha. No dia do seu nascimento houve uma grande festa.

O rei convidou todas as pessoas para a festa. As fadas boas concederam-lhe três dons e a fada má lançou-lhe um feitiço terrível.

Aos dezoito anos fariu-se numa roça, e todos adormeceram.

Muitos anos depois, um príncipe beijo-a e o feitiço desfez-se.

Nome: _____



Era uma vez um rei que tinha uma filha muito bela, mas esta era tão orgulhosa que desprezava todos os seus pretendentes. Para corrigir a situação o rei decidiu dar uma grande festa afim de encontrar um marido para a sua filha. Pô-los a todos em fila para a sua filha escolher um, mas esta punha defeitos em todos:

- Este é muito magrinho.
- Este é baixo como um ratinho.
- Ah, ah, ah! Este tem uma barbinha que mais parece um bico de tordo!

A partir desse momento, o pretendente ficou conhecido como “o Bico de Tordo”. O rei já farto da mania da sua filha gritou no meio da festa:

- Juro perante todos que a princesa há-de casar-se com o primeiro vagabundo que bater à minha porta.

E assim foi... Passados alguns dias apareceu um pobre homem a cantar no pátio do castelo. O rei quando o ouviu mandou-o chamar e disse-lhe:

- Gostei muito da tua voz, em vez de te dar algumas moedas dou-te a mão da minha filha.

A princesa nem queria acreditar no que ouvia, mas o certo é que logo chegou o sacerdote e casou-os.

Como o rei estava muito chateado com a princesa disse-lhe ainda: - Como um vagabundo não pode morar no palácio, ordeno que saias do palácio com o teu marido.

E lá teve a princesa de ir para casa do seu marido.

Três dias depois, a caminho de casa, depois de muito trabalhar no campo, ele disse-lhe:

- Amanhã vamos trabalhar para casa do rei bico de tordo, ele vai casar amanhã e precisa de mais criados.

No dia seguinte, lá estava a princesa a ser ajudante de cozinha. Lavou tachos, picou cebolas, enfim todas as tarefas pesadas e aborrecidas. Quando ouviu os tambores que anunciavam a chegada dos convidados, saiu da cozinha e foi espreitar. Escondeu-se atrás duma estátua e ao ver passar as princesas e os príncipes disse para consigo:

-Estou tão arrependida do meu orgulho! Se tivesse sido mais humilde e menos arrogante agora seria mais feliz.

Neste momento entrou o Rei Bico de Tordo e a música começou a tocar. Segundos depois, o Rei tirou-a do seu esconderijo e começou a dançar com ela.

A princesa morria de vergonha. Estava suada, mal vestida e tinha medo que ele se lembrasse como ela já tinha troçado dele.

- Senhor, por favor, peço-lhe que não faça pouco desta pobre empregada de cozinha e a deixe voltar para o seu trabalho.

Porém, ele não lhe deu ouvidos, encaminhou-a para o meio do salão dizendo-lhe:

- Eu e o músico vagabundo somos a mesma pessoa, só me disfarcei porque gosto muito de ti e queria casar contigo. Fiz tudo para acabar com o teu maldito orgulho.

Entre lágrimas e soluços, ela respondeu:

- Deixa-me, não mereço ser tua esposa.

Ao que o Rei respondeu:

- O pior já passou, agora vamos celebrar o nosso casamento.

Ao sinal do rei apareceram várias donzelas que a levaram para vestir um traje magnífico. O seu pai, o velho rei, esperava-a à entrada da igreja

para ser o padrinho de casamento. A partir desse dia, a alegria e a felicidade reinaram para sempre naquele reino.

1- Como é que achas que se chama a história?

1- Por que motivo o rei decidiu dar uma festa no seu palácio?

2- Qual foi a promessa do rei?

3- O que aconteceu quando a princesa estava escondida atrás da estátua?

4- Descobre as frases que não fazem parte do texto

► Este é baixo como um ratinho.

► Um rato descobriu um cesto de milho.

► E lá teve a princesa de ir para casa do seu marido.

► O ratinho encontrou ali uma prisão.

► A partir desse dia, a alegria e a felicidade reinaram para sempre naquele reino.

5- Escreve **nh** ou **lh** nas palavras.

Fi____a

orgu____osa

magri____o

Traba____o

barbi____a

rati____o

Cozi____a

orgu____o

cami____o

6- Lê as palavras e arruma-as no quadro

nh	lh

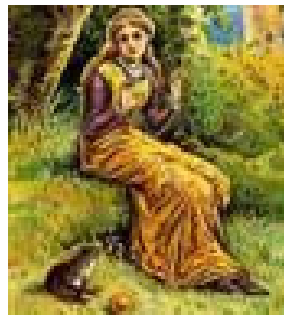
7- Continua esta frase, dando-lhe um fim diferente.

“Neste momento entrou o Rei Bico de Tordo e a música começou a tocar. Segundos depois, o Rei tirou-a do seu esconderijo e começou a dançar com ela”.

O Príncipe Rã

Era uma vez uma bela princesa que vivia num lindo castelo, com o seu pai e as suas irmãs.

Perto do castelo havia um bosque com um lindo lago, onde a princezinha gostava muito de brincar.



Um dia a princezinha brincava junto ao lago com a sua bola de ouro, e qual não foi o seu espanto quando esta se lhe escapou das mãos e foi cair na água. Como o lago era muito fundo, a princezinha pensou que nunca mais iria ver o seu brinquedo preferido e começou a chorar.

Foi então que ouviu uma voz atrás de si:

- Porque estás a chorar princezinha?

A princesa olhou à sua volta e não viu ninguém. Quando reparou melhor, viu que a voz que ouvira era de uma rã que estava no lago e deitava a sua horrível cabeça fora de água.

- Ah! És tu? Choro porque a minha bola dourada caiu na água e nunca mais a vou ver, nem poder brincar mais com ela.

- Não te preocupes eu posso ir buscá-la. Mas, o que me dás se eu o fizer?

- Dou-te tudo o que quiseses, podes escolher os meus brinquedos, os meus vestidos, ...

- Não. Não quero os teus brinquedos nem os teus vestidos. Quero ser tua companheira, que me deixes sentar à mesa, que coma do teu prato dourado, que beba do teu copo e que me deite na tua cama... Então, nessas condições, eu vou até ao fundo do lago buscar a tua bola.

- Oh! Sim, prometo que faço tudo o que quiseses, desde que me devolvas a minha bola. - disse a princesa.

Ao mesmo tempo que a rã foi buscar a bola dourada ao fundo do lago, a princesa ia pensando para si mesma:

- Que disparate! Esta rã não está boa da cabeça; ela nunca poderá viver comigo, como uma princesa.

A princesa quando viu a bola ficou louca de alegria e foi logo para casa.

- Espera, leva-me contigo - disse a rã.

De nada serviam os lamentos da rã. A princesa foi para o palácio e nunca mais se lembrou da rã.

Ao outro dia, enquanto jantavam ouviram uns barulhos estranhos – plic, ploc, plic, ploc – subindo as escadas. De repente, escutaram uma voz esquisita que dizia:

- Filha mais nova do rei, abre-me a porta!

A princesa levantou-se e foi a correr à porta. Quando viu a rã fechou logo a porta, muito assustada.

O rei ao vê-la tão aflita perguntou-lhe:

- O que foi que te assustou? Foi algum gigante?

- Oh, não?! Não é um gigante, é uma rã horrível.

- E o que quer a rã de ti?

Então a princesa contou-lhe o que tinha acontecido. Enquanto a princesa falava, a rã bateu à porta e disse outra vez:

- Filha mais nova do rei,

Abre-me a porta!

Que as promessas que ouvi,

Não sejam letra morta.

Então o rei disse à princesa:

- Quando fazemos promessas temos de as cumprir! Abre a porta à rã!

A princesa muito contrariada, teve de obedecer ao seu pai.

E lá teve a princesa que comer do mesmo prato que a rã, de beber pelo mesmo copo e de dormir na mesma cama que a rã.

Assim que chegou a claridade da manhã, a rã saltou da cama e foi-se embora.

Na noite seguinte a cena repetiu-se. A rã voltou a bater à porta, e disse:

- Filha mais nova do rei,

Abre-me a porta!

Que as promessas que ouvi,

Não sejam letra morta!

A única coisa que a princesa podia fazer era deixar entrar a rã. E lá teve a princesa de a deixar comer do seu prato, beber do seu copo e dormir na sua cama. Na manhã seguinte a rã tornou a ir-se embora.

Na terceira noite a rã voltou, mas desta vez não se contentou a dormir no fundo da cama...

- Quero dormir na tua almofada. Tenho a certeza que é mais confortável!...

A princesa a chorar baixinho, lá a deixou dormir na sua almofada, pois achava que não conseguia descansar com um ser tão viscoso perto de si.

Quando nasceu o sol, a rã saltou da almofada saltou para o chão. Mal as suas patas tocaram no chão, algo de muito estranho aconteceu. A partir desse momento deixou de ser uma rã para se transformar num jovem príncipe.

- Como vêes, eu não era o que parecia. Uma bruxa enfeitiçou-me e ninguém senão tu poderia quebrar o feitiço. Por isso, eu esperei dias e dias, junto ao lago à espera que me viesses ajudar. – explicou o príncipe.

A princesa estava tão espantada que nem conseguia falar, os seus olhos brilhavam de alegria.

Durante muitos e muitos anos foram os melhores amigos. E não é difícil de adivinhar, que quando cresceram casaram e viveram felizes para sempre.

1- O que foi que aconteceu quando a princezinha brincava com a sua bola dourada junto ao lago?

2- Quem é que ajudou a princesa a recuperar a bola dourada?

3- A princesa pensava em cumprir a sua promessa?

3.1- Porquê? _____

4- O que foi que aconteceu na última manhã em que a rã dormiu com a princezinha?

5- Lê-se da mesma forma mas escreve-se de maneira diferente.

Escreve “m “ ou “n” conforme o caso.

Se__tar	Estava__	Co__ panheira
Li__do	Algué__	Se__pre
Mome__to	Vivera__	Le__brou

6- Descobre as palavras:

C	O	M	P	A	N	H	E	I	R	A
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

$$1 + 2 + 3 + 4 + 10 + 5 + 10 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1 + 5 + 3 + 11 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$8 + 9 + 10 + 11 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$4 + 5 + 6 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1 + 2 + 3 + 8 + 10 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$3 + 2 + 1 + 11 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1 + 2 + 3 + 4 + 2 + 6 + 7 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$$

7- Descobre as frases que não fazem parte do texto:

- ▶ Porque estás a chorar princezinha?
- ▶ Não te preocupes eu posso ir buscá-la. Mas que me dás se eu o fizer?
- ▶ A pomba vê a menina no campo.
- ▶ O camponês é muito simpático.
- ▶ Como vês eu não era o que parecia.

8- Ordena as palavras para formar frases.

8.1- Princezinha? / Porque / a / estás / chorar

8.2- buscá-la. / eu / Não / preocupes / te / posso / ir

8.3- rã / horrível. / Não / um / é / é / uma / gigante

9- Completa ordenando o tempo de acção:

Ontem, a princezinha brincou perto do lago.

Hoje, _____

Amanha, _____

10- Coloca as frases no plural.

10.1- Era uma vez uma linda princesa que vivia num lindo castelo, com o seu pai e a sua irmã.

10.2- Dou-te tudo o que quiseses, podes escolher o meu brinquedo, o meu vestido, ...

Nome: _____

João Sem Medo

Era uma vez um rei que queria casar a sua única filha, mas queria que o seu genro fosse um homem corajoso, pois seria este a governar o seu reino quando ele morresse. Um dia ouviu falar num rapaz que se chamava João Sem Medo, porque este não tinha medo de



nada nem de ninguém. Então resolveu testá-lo a fim de o observar para ver se este era o genro que ele pretendia.

Mandou chamar o João Sem Medo e disse-lhe:

- Se passares três noites no castelo encantado dou-te a mão da minha filha.

João Sem Medo ficou muito contente e como ele não tinha medo de nada resolveu logo aceitar, até porque ele queria saber o que era o medo.

À noite João Sem Medo sentou-se, na erva fresca, debaixo de uma árvore a descansar. Entretanto apareceram uns lobos, mas este pegou num pau e eles fugiram para bem longe.

Quando chegou ao castelo foi para o seu quarto descansar. De repente acordou a ouvir um barulho estranho. Era o ruído de correntes e quando abriu os olhos viu um fantasma!

- Olá Sr. Fantasma, não se importa de fazer menos barulho é que assim eu não consigo dormir.

O fantasma decidiu ir embora.

Na noite a seguir, enquanto passeava pelo castelo apareceram três gatos enormes e furiosos. João deu-lhes com um pau e estes fugiram.

Na terceira noite apareceu-lhe um gigante, mas para João Sem Medo não foi problema, pegou no seu cacete, ameaçou o gigante e este ao ver que o jovem não tinha medo resolveu partir.

No fim da terceira noite o Rei reconheceu que João não tinha mesmo medo e era o marido ideal para a sua filha pela sua valentia.

João Sem Medo ficou muito contente pois iria casar com uma bela princesa, no entanto também ficou triste por não saber o que era o medo.

Já depois de terem casado a princesa decidida a ajudar o João Sem Medo para este saber o que era realmente o medo decidiu deitar-lhe um copo de água na cara enquanto este dormia.

João Sem Medo acordou muito assustado. Então descobriu o que era o medo. Ao ver a princesa, ficou muito envergonhado mas o susto passou-lhe e foram muito felizes.

FIM

1- Qual era o desejo do Rei?

2- Qual a tarefa que o Rei deu ao João Sem Medo para casar com a sua filha?

3- Quando é que o João Sem Medo soube o que era o medo?

4- Lê as frases e coloca V se for verdadeira e F se for falsa.

- O Rei queria casar a sua filha.
- João Sem Medo era um rapaz que tinha medo de tudo e de todos.
- Quando apareceram os lobos, João Sem Medo pegou num pau e eles fugiram.
- O fantasma assustou o João Sem Medo.
- O Rei achou que o João Sem Medo não era o marido ideal para a sua filha.
- João Sem Medo descobriu o que era o medo.

5- Completa as palavras

Cas____

V____

Cham_____

Ouv____

Sab____

D____mia

En____mes

Qu____to

Descans____

____va

6- Utilizando ar, er, ir, or, ur, descobre palavras novas e escreve frases com elas.



7- Descobre as palavras

D	E	S	C	A	N	S	A	R
1	2	3	4	5	6	7	8	9

$$4 + 5 + 7 + 8 + 9 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$4 + 8 + 3 + 4 + 5 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$4 + 8 + 6 + 5 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$8 + 9 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1 + 2 + 7 + 4 + 5 + 3 + 4 + 8 = \underline{\hspace{2cm}}$$

8- Descubra as palavras que faltam nas frases.

O Rei queria _____ a sua filha. Um dia _____ falar de um rapaz que não tinha medo de nada. Então resolveu testá-lo para _____ se este era o marido ideal para a sua filha.

Para _____ com a princesa João Sem Medo teve de passar três _____ no castelo encantado.

Na primeira noite, apareceram uns _____, mas ele pegou num _____ e eles fugiram.

Quando estava a descansar no seu _____ começou a _____ um barulho estranho: era um _____ mas como João Sem Medo não se assustou ele foi _____.

Na noite a _____ apareceram uns gatos _____ e furiosos. João Sem Medo deu-lhes com um _____ e estes fugiram.

Na última _____ apareceu um _____, mas este também fugiu.

Depois de ter casado a princesa decidiu _____ um copo de água por cima de João Sem Medo e este assustou-se.

Ao ver a princesa, ficou muito _____, mas o susto passou e foram felizes para sempre.

Casar	lobos	noites	ouviu	ver	pau
Envergonhado		fantasma	seguir	deitar-lhe	
Gigante	pau	noite	enormes	ouvir	quarto
Casar		embora			

Nome: _____

O Príncipe com orelhas de burro

Era uma vez um rei que vivia muito triste pois não tinha nenhum filho para lhe suceder no trono. O único que tivera morreu numa guerra.

Um dia enquanto percorria o seu reino na sua linda carruagem pensou em pedir ajuda às suas amigas, as fadas do bosque.



As fadas disseram-lhe:

- Volta para o teu palácio e o teu desejo será realizado dentro de um ano.

E assim foi.... Um ano depois, o rei pode anunciar aos seus súbditos, cheio de orgulho, a alegria imensa que sentia com o nascimento do seu filho tão desejado.

As três fadas foram logo ao palácio para conhecer o herdeiro ao trono, e também para o fadar com uma qualidade. A primeira foi a fada azul:

- Eu te fado, para que tenhas encanto e simpatia.

A segunda foi a fada rosa:

- Eu te fado para que tenhas uma grande sabedoria e abundante honestidade.

E por fim a fada amarela disse:

-Já que tens delicadeza e sabedoria, eu te fado, para que nas tuas orelhas cresçam umas orelhas de burro, para que nunca esqueças que és humano!

A fada amarela não ficou louca, pois este foi um modo de evitar que o futuro rei se enchesse de orgulho pela sua sorte e pelos seus encantos.

Tudo aconteceu como as fadas desejaram. Ele era muito belo, simpático, sábio e honesto. Mas... saíam-lhe da cabeça duas longas e peludas orelhas, um belo par de orelhas de burro!

À medida que os anos passavam as suas orelhas não desapareceram, bem pelo contrário, a cada dia que passava elas estavam maiores. O jovem, no entanto, não se importava ao contrário dos seus pais. É que tinham medo que os seus súbditos não o respeitassem quando soubessem que este tinha duas grandes orelhas de burro.

Enquanto foi pequeno usava um boné que escondia as orelhas. Porém quando cresceu era necessário cortar-lhe o cabelo.

Então o rei decidiu contratar um barbeiro, mas esse teria de guardar segredo, como se este fosse um tesouro muito valioso.

O barbeiro ficou todo surpreso mas contente pelo trabalho que lhe fora confiado, pois sentia-se alguém da real confiança!

O pobre barbeiro bem guardou segredo, mas apetecia-lhe tanto contar a alguém... o pior seria a vingança do rei! Aflito com a situação decidiu pedir um conselho ao seu amigo pastor, que entretanto aparecera.

O pastor disse-lhe que o melhor era ele cavar um buraco muito fundo, no qual podia enterrar o segredo que o atormentava, e ele assim fez.

Passado algum tempo, no local onde o barbeiro tinha enterrado o seu segredo, nasceu um canavial. As canas cresceram e uns pastores que por ali passavam decidiram fazer umas flautas daquelas canas. O pior era que as flautas só tocavam uma canção:

O príncipe é muito belo
Mas tem orelhas de burro
Escondidas no cabelo

Como era de esperar, rapidamente esta canção chegou aos ouvidos do rei. Este ficou muito irritado, na sua opinião o culpado só poderia ser o barbeiro.

O barbeiro bem que se tentou explicar mas o rei nem o quis ouvir e condenou-o a ir para a prisão durante toda a vida por ser indiscreto. Quando o príncipe soube disto, resolveu defender o barbeiro e mostrar as suas orelhas de burro. Perante toda a corte tirou o seu boné e eis que todos os presentes viram ...duas orelhas perfeitamente normais!

Mas afinal o que tinha acontecido?

As fadas quando souberam o que se estava a passar e perceberam que o príncipe era humilde, desfizeram o feitiço.

Tornava-se agora claro que o príncipe era dono de uma grande sabedoria e honestidade dignas de um futuro rei!

1- Por que motivo o rei vivia muito triste?

2- O que foi que o rei pensou em fazer para resolver essa situação?

3- Qual foi o encantamento da fada amarela?

4- O que foi que aconteceu quando o barbeiro estava para ser condenado?

5- Substitui os tracinhos por vogais e/ ou ditongos e descobre as palavras.

C ____ rr ____ agem

b ____ rr ____

Am ____ rr ____ do

ap ____ r ____ ceu

Soc ____ rr ____ r

b ____ rb ____ ro

Tes ____ r ____

p ____ rc ____ rria

Desap ____ r ____ ceram

g ____ rr ____



6- Completa as palavras e escreve três frases com elas.

Ca____uagem

Bu____o

Ama____ado

Apa____eceu

Soco____er

Tesou____o

Perco____ia

Desapa____eceram

Gue____a

7- Descobre o significado das charadas.



+



=



+



=



+



-

go

=



+



-

a

=

Questionário aos alunos

1- Nome: _____

2- Morada: _____

3- Freguesia: _____

4- Sexo:

4.1- Masculino ☐

4.2- Feminino ☐

5- Idade

5.1- Sete - oito anos ☐

5.2- Oito- nove anos ☐

5.3- nove- dez anos ☐

6- Qual a profissão do teu pai: _____

7- Qual a profissão do tua mãe: _____

8- Quantos irmãos tens? _____ Idades: _____

9- Com quem vives actualmente: _____

10- Tipo de casa:

10.1- Andar ☐;

10.2- Moradia ☐;

10.3- Bairro ☐;

10.4- Outra ☐ Qual _____

11- N° de divisões: _____

12- Tem água: _____

13- Tem luz? _____

14- Tem quarto de banho? _____

15- Quanto tempo permaneces habitualmente na escola? _____

16- Para onde vais depois de sair da escola? _____

17- Até que horas? _____

18- Gostas de ler?

18.1- Sim ☐;

18.2- Não ☐;

19- Costumas ler?

19.1- Sim ☐;

19.2- Não ☐;

20- Se costumas ler, inumera os livros que já leste:

21- Consideras a leitura importante?

21.1- Sim ☐;

21.2- Não

Porquê?

HÁBITOS DE LEITURA DA FAMÍLIA

22- Quantos livros têm em casa, sem contar com os livros da escola?

22.1- Nenhum ☐

22.2- 1 a 10 ☐

22.3- 11 a 50 ☐

22.4- 51 a 100 ☐

22.5- 101 a 200 ☐

22.6- mais de 200 ☐

23- Costumas pedir aos teus pais para te lerem?

23.1- Raramente ☐

23.2- Uma vez por semana ☐

23.3- Uma vez por mês ☐

23.4- Todos os dias ☐

24- Costumas pedir aos teus pais para te contarem histórias?

- 24.1- Raramente ☐ 24.2- Uma vez por semana ☐
24.3- Uma vez por mês ☐ 24.4- Todos os dias ☐

25- Assinala com um X a resposta que achas mais correcta:

- 25.1- A mãe costuma ler em casa todos os dias ☐
25.2- A mãe costuma ler em casa 2 ou 3 vezes por semana ☐
25.3- A mãe costuma ler em casa ao fim de semana ☐

26- Se a tua mãe costuma ler, o que é que ela lê mais frequentemente:

- 26.1- Jornais ☐ 26.2- Revistas ☐
26.3- Relatórios profissionais ☐ 26.4- Outros livros ☐

27- Assinala com um X a resposta que achas mais correcta:

- 27.1- O pai costuma ler em casa todos os dias ☐
27.2- O pai costuma ler em casa 2 ou 3 vezes por semana ☐
27.4- O pai costuma ler em casa ao fim de semana ☐

28- Se o teu pai costuma ler, o que é que ela lê mais frequentemente:

- 28.1- Jornais ☐ 28.2- Revistas ☐
28.3- Relatórios profissionais ☐ 28.4- Outros livros ☐

29- Normalmente quanto tempo, por semana, costuma ver televisão ou vídeo? ____

- 29.1- E ao Sábado _____ 29.2- E ao Domingo _____

30- Quais são os teus programas que gostas mais?

Muito Obrigado!

Questionário ao Professor

1- Nome: _____

2- Escola: _____

3- Sexo:

3.1- Masculino ☐

3.2- Feminino ☐

4- A sua língua materna é a Portuguesa:

4.1- Sim ☐

4.2- Não ☐

5- Quantos anos teve, no total, de ensino primário, e secundário? _____

6- Quantos anos teve de formação inicial? _____

7- Na sua formação inicial, quantas disciplinas teve directamente ligadas com a leitura?

7.1- Semestrais ☐

7.2- Anuais ☐

8- Aproximadamente qual o total do nº de horas dessas disciplinas:

8.1- Menos de 10 H ☐

8.2- 10 a 29 H ☐

8.3- 30 a 49 H ☐

8.4- Mais de 50 H

9- Frequentou algum curso de formação contínua nos últimos dois anos?

9.1- Sim ☐

9.2- Não ☐

Se sim, qual a sua duração total? _____

10- Quantos anos tem de prática de ensino? _____

11- Sente alguma necessidade de formação?

11.1- Sim ☐

11.2- Não ☐

Se Sim, descreva o mais possível o conteúdo desta:

12- Hábitos de leitura

12.1- Leio literatura:

- 12.1.1- sempre ☐ 12.1.2- muitas Vezes ☐ 12.1.3- às vezes ☐
12.1.4- poucas vezes ☐ 12.1.5- nunca ☐

12.2- Leio jornais diários:

- 12.2.1- sempre ☐ 12.2.2- muitas Vezes ☐ 12.2.3- às vezes ☐
12.2.4- poucas vezes ☐ 12.2.5- nunca ☐

12.3- Leio revistas:

- 12.3.1- sempre ☐ 12.3.2- muitas Vezes ☐ 12.3.3- às vezes ☐
12.3.4- poucas vezes ☐ 12.3.5- nunca ☐

13- Assiduidade com que leio livros:

- 13.1- todos os dias ☐ 13.2- algumas vezes por semana ☐
13.3- uma ou duas vezes por mês ☐

14- Presentemente considera-se que o ensino da leitura literária deve dar prioridade ao estudo sobre obras completas. Qual o seu parecer acerca deste assunto?

15- Quais as obras integrais que trabalhou com os seus alunos?

16- Quais os critérios que utilizou para escolher essas obras:

17- Qual o manual adoptado?

18- Considera suficiente a presença do texto literário neste manual

18.1- sim ☐

18.2- não ☐

19- Indique duas obras literárias que tenham agradado à maioria dos seus alunos.

20- O que é para si o texto literário?

21- Quais as estratégias que utiliza para este tipo de literatura?

22- Grau de satisfação com o ensino da literatura tal como o pratica?

22.1- pouco ☐

22.2- bastante ☐

22.3- Excelente ☐

TURMA

23- Por quantos alunos é constituída a sua turma? _____

24- Tem vários anos de escolaridade:

24.1- Sim ☐

24.2- Não ☐

Se Sim quais? _____

25- Qual o número de alunos do 2ª Ano? _____

26- Dos alunos do segundo ano, quantos não têm o Português como língua materna? _____

27- Qual o manual escola adoptado? _____

28- O que considera importante, em termos de desenvolvimento do aluno, para que este aprenda a ler sem dificuldades?

29- Constitui diferentes grupos, na turma, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem da leitura:

29.1- Sim ☐; 29.2- Não ☐;

30- Se Sim que critérios costuma utilizar:

30.1- Por Idades ☐ 30.2- Por aptidões ☐ 30.3- Por interesses ☐

30.4- Outros ☐ Quais? _____

31- Estes grupos mantêm-se ao longo do ano?

31.1- Sim ☐; 31.2- Não ☐;

Se Não, quais os critérios que utiliza para esta mudança? _____

32- Na sua opinião o rendimento das turmas seria melhor se elas fossem:

32.1- Semelhantes ☐; 32.2- Desiguais ☐;

33- Qual o número de alunos que considera ideal para um bom processo de ensino/aprendizagem? _____

34-Normalmente, quantas reuniões de pais existem por ano lectivo:

- 34.1- Nenhuma ☐ 34.2- Uma vez por período ☐
34.3- Uma vez por mês ou mais ☐ 34.4- Uma vez por ano ☐

OBJECTIVOS E ESTRATÉGIAS

35- Assinale SEIS dos objectivos, abaixo indicados, que considera mais importantes:

- 35.1- Desenvolver a capacidade de ler em voz alta ☐;
35.2- Desenvolver um constante interesse pela leitura ☐;
35.3- Aperfeiçoar nos alunos a compreensão de qualquer tipo de texto ☐;
35.4- Desenvolver nos alunos o espírito de pesquisa e o gosto pelo estudo ☐;
35.5- Aumentar o vocabulário dos alunos ☐;
35.6- Desenvolver nos alunos um pensamento crítico ☐;
35.7- Alargar o conhecimento dos alunos sobre o mundo ☐;
35.8- Contribuir para o desenvolvimento afectivo dos alunos ☐;
35.9- Melhorar a capacidade de reconhecimento global das palavras ☐;
35.10- Incrementar a velocidade da leitura ☐;
35.11- Ampliar o leque de leituras dos alunos ☐;
35.12- Tornar a leitura agradável ☐;
35.13- Facilitar a aquisição de conhecimentos das outras áreas curriculares ☐;
35.14- Ler, com fluência e entoação, qualquer tipo de texto ☐;

36- Ordene-os por ordem de importância que lhe atribui:

(escreva somente os números que os identificam)

- 1º _____
2º _____
3º _____
4º _____
5º _____
6º _____

37- Com que assiduidade faculta actividades relacionadas com a leitura?

		Quase nunca	Cerca de 1 vez por semana	Cerca de 1 ou 2 vezes por semana	Quase todos os dias
1-	Aprender o reconhecimento global de palavras	A	B	C	D
2-	Ler silenciosamente na aula	A	B	C	D
3-	Ouvir a leitura em voz alta dos colegas para a turma	A	B	C	D
4-	Ouvir a leitura em voz alta dos alunos para pequenos grupos ou pares	A	B	C	D
5-	Ouvir a leitura do docente	A	B	C	D
6-	Aprender vocabulário novo a partir de textos	A	B	C	D
7-	Aprender vocabulário novo a partir de outras estratégias	A	B	C	D
8-	Fazer jogos de leitura	A	B	C	D
9-	Utilizar programas de computador	A	B	C	D
10-	Dramatizar Histórias	A	B	C	D
11-	Ilustrar o que leu	A	B	C	D
12-	Ler outros textos que não estão no manual escolar	A	B	C	D
13-	Fazer resumos orais de histórias lidas	A	B	C	D
14-	Preenchimento de lacunas em frases	A	B	C	D
15-	Inventar Histórias a partir de imagens	A	B	C	D
16-	Ir à biblioteca ler livros	A	B	C	D
17-	Fazer jogos que pressuponham a leitura prévia de pequenos textos	A	B	C	D
18-	Criar textos	A	B	C	D

38-Tem uma biblioteca na sala de aula?38.1- Sim ☐;38.2- Não ☐;**39-Quantos livros existem na biblioteca da sala de aula:**39.1- Menos de 10 ☐39.2- Entre 10 a 30 ☐39.3- Entre 30 a 50 ☐39.4- Mais de 50 ☐**40- Os seus alunos podem requisitar os livros para levar para casa?**40.1- Sim ☐;40.2- Não ☐;**41- Quais os critérios que utiliza para considerar que um aluno “sabe ler”?**

Muito obrigado pela sua colaboração!



2- APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DAS SESSÕES

Plano de Aula da 1ª Sessão

17 de Janeiro

Ano de escolaridade: 2º

N.º de alunos: 16

Tempo da Sessão: 120 minutos

Objectivos Específicos	Identificação das Actividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none">- Despertar e cultivar o interesse por actividades de leitura;- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela leitura- Apreender o sentido de um texto com lacunas;- Identificar personagens e acções;	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo com os alunos sobre o trabalho de projecto “A importância dos contos de fadas o desenvolvimento da leitura”.- Leitura do conto “A Bela Adormecida” tendo em conta os seguintes passos:<ul style="list-style-type: none">1- Leitura Docente de uma forma expressiva, lenta e pausada;2- Leitura silenciosa por parte dos alunos;3- Interpretação Oral (recontar a história, a medida que o professor vai colocando questões);4- Leitura de todo o texto por parte do aluno que melhor domine	<ul style="list-style-type: none">- Conto “A Bela Adormecida”;- Imagens elucidativas do conto;- Grelha de leitura

Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura

	<p>a leitura;</p> <p>5- Leitura parcelar.</p> <p>- Preenchimento, por parte dos alunos, de uma grelha tendo em conta a sua leitura (os alunos irão preencher a grelha tendo em conta a sua leitura).</p> <p>- Realização de uma ficha sobre o conto. Esta ficha tem em conta a seguinte metodologia:</p> <p>1- Interpretação de texto;</p> <p>2- Divisão dos elementos das frases (palavra) em sílabas;</p> <p>3- Descobrir novas palavras com a mesma sonoridade das sílabas identificadas;</p> <p>4- Junção das sílabas conhecidas para a formação de nova palavras;</p> <p>5- Transcrever parte da história e solicitar aos alunos que corrijam os erros.</p>	Ficha de trabalho
--	--	-------------------



Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura

Plano de Aula da 2ª Sessão

24 de Janeiro

Ano de escolaridade: 2º

N.º de alunos: 16

Tempo da Sessão: 90 minutos

Objectivos Específicos	Identificação das Actividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none">- Despertar e cultivar o interesse por actividades de leitura;- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela leitura- Apreender o sentido de um texto com lacunas;- Identificar personagens e acções;	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo introdutório com os alunos.- Leitura do conto “O Rei Bico de Tordo” tendo em conta os seguintes passos:<ul style="list-style-type: none">1- Leitura Docente de uma forma expressiva, lenta e pausada;2- Leitura silenciosa por parte dos alunos;3- Interpretação Oral (recontar a história, a medida que o professor vai colocando questões);4- Leitura de todo o texto por parte do aluno que melhor domine a leitura;	<ul style="list-style-type: none">- Conto “O Rei Bico de Tordo”;- Imagens elucidativas do conto;

Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura

	<p>5- Leitura parcelar.</p> <p>- Realização de uma ficha sobre o conto. Esta ficha tem em conta a seguinte metodologia:</p> <p>1- Interpretação de texto;</p> <p>2- Descobrir frases que não fazem parte do texto;</p> <p>3- Completar palavras tendo em conta os casos de leitura dados anteriormente;</p> <p>4- Através de um modelo (texto) reconstruir um novo texto dando-lhe um fim diferente.</p>	Ficha de trabalho
--	--	-------------------



Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura

Plano de Aula da 3ª Sessão

31 de Janeiro

Ano de escolaridade: 2º

N.º de alunos: 16

Tempo da Sessão: 90 minutos

Objectivos Específicos	Identificação das Actividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none">- Despertar e cultivar o interesse por actividades de leitura;- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela leitura- Apreender o sentido de um texto com lacunas;- Identificar personagens e acções;	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo introdutório com os alunos.- Leitura do conto “O príncipe Rã” tendo em conta os seguintes passos:<ul style="list-style-type: none">1- Leitura Docente de uma forma expressiva, lenta e pausada;2- Leitura silenciosa por parte dos alunos;3- Interpretação Oral (recontar a história, a medida que o professor vai colocando questões);4- Leitura de todo o texto por parte do aluno que melhor domine a leitura;	<ul style="list-style-type: none">- Conto “O Príncipe Rã”;- Imagens elucidativas do conto;

Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura

	<p>5- Leitura parcelar.</p> <p>- Realização de uma ficha sobre o conto. Esta ficha tem em conta a seguinte metodologia:</p> <p>1- Interpretação de texto;</p> <p>2- Através de um modelo reconstruir frases;</p> <p>3- Depois de trabalharmos algumas frases, iremos construir outras com os mesmos elementos</p> <p>4- Completar palavras tendo em conta os casos de leitura anteriormente dados;</p> <p>5- Transcrever parte da história e pedir aos alunos que a completem.</p>	Ficha de trabalho
--	--	-------------------



Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura

Plano de Aula da 4ª Sessão

7 de Fevereiro

Ano de escolaridade: 2º

N.º de alunos: 16

Tempo da Sessão: 90 minutos

Objectivos Específicos	Identificação das Actividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none">- Despertar e cultivar o interesse por actividades de leitura;- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela leitura- Apreender o sentido de um texto com lacunas;- Identificar personagens e acções;	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo introdutório com os alunos.- Leitura do conto “O João Sem Medo” tendo em conta os seguintes passos:<ul style="list-style-type: none">1- Leitura Docente de uma forma expressiva, lenta e pausada;2- Leitura silenciosa por parte dos alunos;3- Interpretação Oral (recontar a história, a medida que o professor vai colocando questões);4- Leitura de todo o texto por parte do aluno que melhor domine a leitura;	<ul style="list-style-type: none">- Conto “O João Sem Medo”;- Imagens elucidativas do conto;

	<p>5- Leitura parcelar.</p> <p>- Realização de uma ficha sobre o conto. Esta ficha tem em conta a seguinte metodologia:</p> <p>1- Interpretação de texto;</p> <p>2- Através de um modelo reconstruir frases;</p> <p>3- Depois de trabalharmos algumas frases, iremos construir outras com os mesmos elementos</p> <p>4- Completar palavras tendo em conta os casos de leitura anteriormente dados;</p> <p>5- Transcrever parte da história e pedir aos alunos que a completem.</p>	Ficha de trabalho
--	--	-------------------



Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura

Plano de Aula da 5ª Sessão

21 de Fevereiro

Ano de escolaridade: 2º

N.º de alunos: 16

Tempo da Sessão: 90 minutos

Objectivos Específicos	Identificação das Actividades	Recursos
<ul style="list-style-type: none">- Despertar e cultivar o interesse por actividades de leitura;- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela leitura- Apreender o sentido de um texto com lacunas;- Identificar personagens e acções;	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo introdutório com os alunos.- Leitura do conto “O Príncipe Orelhas de Burro” tendo em conta os seguintes passos:<ol style="list-style-type: none">1- Leitura Docente de uma forma expressiva, lenta e pausada;2- Leitura silenciosa por parte dos alunos;3- Interpretação Oral (recontar a história, a medida que o professor vai colocando questões);4- Leitura de todo o texto por parte do aluno que melhor domine a leitura;	<ul style="list-style-type: none">- Conto “O príncipe Orelhas de Burro”;- Imagens elucidativas do conto;

Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura

<p>- Recriar textos (Recontar histórias, dramatizar histórias)</p>	<p>5- Leitura parcelar.</p> <p>- Realização de uma ficha sobre o conto. Esta ficha tem em conta a seguinte metodologia:</p> <ol style="list-style-type: none">1- Interpretação de texto;2- Descobrir frases que não fazem parte do texto;3- Completar palavras tendo em conta os casos de leitura dados anteriormente;4- Através de um modelo (texto) reconstruir um novo texto dando-lhe um fim diferente. <p>- Dramatização do Conto</p>	<p>Ficha de trabalho</p>
--	---	--------------------------



Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura



Contos de Fadas como uma estratégia para a leitura